



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TRABAJO FIN DE ESTUDIOS

Título

Historia(s) desde el recuerdo.
Recuperando la memoria por medio de la historia oral en el
aula de 4º de ESO

Autor/es

IRATXE MARTÍN LARREA

Director/es

NURIA ESTHER PASCUAL BELLIDO

Facultad

Escuela de Máster y Doctorado de la Universidad de La Rioja

Titulación

Máster Universitario de Profesorado, especialidad Geografía e Historia

Departamento

CIENCIAS HUMANAS

Curso académico

2018-19



Historia(s) desde el recuerdo.

Recuperando la memoria por medio de la historia oral en el aula de 4º de ESO,
de IRATXE MARTÍN LARREA

(publicada por la Universidad de La Rioja) se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor, 2019

© Universidad de La Rioja, 2019

publicaciones.unirioja.es

E-mail: publicaciones@unirioja.es

Trabajo de Fin de Máster

Historia(s) desde el recuerdo. Recuperando la memoria por medio de la historia oral en el aula de 4º de ESO

Autora

Iratxe Martin Larrea

Tutora: Nuria Esther Pascual Bellido

MÁSTER:

Máster en Profesorado, Geografía e Historia (M03A)

Escuela de Máster y Doctorado



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

AÑO ACADÉMICO: 2018/2019

Índice

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN	1
2.	OBJETIVOS.....	5
3.	MARCO TEÓRICO	7
3.1.	La educación por competencias en el marco curricular	7
3.2.	La ciudadanía crítica como objetivo de la Historia	11
3.3.	Principales dificultades en la enseñanza de la Historia.....	14
3.4.	Las fuentes como medio para realizar investigaciones en el aula	19
3.5.	Las fuentes orales en el estudio del franquismo	21
3.5.1.	La relación entre la Historia y la memoria.....	21
3.5.2.	La historia oral	23
3.5.3.	La memoria y la historia oral en el aula	26
4.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	31
4.1.	Planteamiento.....	31
4.2.	Objetivos	32
4.3.	Elementos curriculares	33
4.4.	Descripción de su aplicación	37
4.4.1.	Metodología y estrategias de intervención	37
4.4.2.	Descripción del proyecto «Historia(s) desde el recuerdo»	40
4.4.3.	Recursos y materiales didácticos	46
4.4.4.	Evaluación	46
5.	DISCUSIÓN	51
6.	CONCLUSIONES	55
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

RESUMEN

El siguiente Trabajo de Fin de Máster se fundamenta en el diseño de un proyecto de innovación didáctica dirigido a alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria. Es un proyecto basado en la aplicación de la metodología de la historia oral en las aulas como medio para la realización de una investigación histórica centrada en aspectos sociales. Tras el correspondiente apartado introductorio y el planteamiento de los objetivos que persigue el TFM, se desarrolla una justificación teórica de la propuesta por medio de un análisis de los fines del sistema educativo en general y de la Geografía e Historia en particular. A continuación, se explica su aplicación práctica en el aula, enlazándola, por supuesto, con los elementos curriculares. Finalmente, se realiza una breve reflexión sobre su viabilidad en el aula y los posibles inconvenientes que pueden surgir derivados de su aplicación.

ABSTRACT

The following master's dissertation is based on the design of a didactic innovation project devoted to students of the 4th year of Secondary Education. This project revolves around the application of the oral history methodology in the classrooms to carry out a historical research focused on social aspects. After the introductory section and main objectives, a theoretical justification of the proposal is developed by means of an analysis of the educational system's aims in general, and of Geography and History in particular. Then, its practical application in the classroom is explained by linking it with the curricular elements. Eventually, there is a brief reflection on its feasibility in the classroom and the possible problems that may arise from its application.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Cada vez son más habituales en la historiografía académica los estudios sobre la dictadura franquista que parten del contexto de la historia sociocultural o la historia desde abajo. En general, se han diversificado muchísimo tanto las líneas de trabajo como las fuentes de las que beben las investigaciones, renovando la visión sobre la sociedad española bajo el franquismo.

De forma paralela, la dictadura franquista es un tema que ha ido ganando protagonismo en el marco curricular actual, por lo que la didáctica de la historia tiene la obligación de preguntarse cómo se aborda en el contexto escolar. Esta reflexión es, si cabe, aún más importante si tenemos en cuenta que más de 40 años después es un tema central en el debate sociopolítico español que genera importantes controversias y que, en determinados sectores sociales, impera una visión descafeinada del franquismo. Por ello, es importante preguntarnos cuál es el tratamiento que se realiza sobre el tema en los manuales escolares ya que, nos guste o no, es un material de gran difusión entre el profesorado de Secundaria y Bachillerato. De ello dependerá en gran medida “la configuración, reproducción o transformación del imaginario individual y social, de la memoria pública o colectiva y de los estereotipos culturales” (Fuentes, 2018).

Las investigaciones realizadas por Fuentes (2018) y Díez (2014) sobre el tratamiento que se realiza del franquismo en los libros de texto apuntan, en primer lugar, a que se prima un enfoque “macrohistórico” del franquismo. Los manuales centran su discurso en la alta política, las relaciones internacionales, los datos macroeconómicos y demográficos y la historia social clásica que, además, ocupa un lugar marginal, es decir, abordan únicamente cuestiones estructurales con una fuerte dosis de abstracción. Esto hace que entre el alumnado impere cierta sensación de monotonía que deriva en que la Historia escolar sea vista como una materia árida, aburrida y poco útil (Santos y Santos, 2011; López, 2011), “algo teórico que no tiene vinculación con la propia realidad” (Berlanga, 2010).

En segundo lugar, las investigaciones antes mencionadas muestran que, en general, se utiliza un discurso muy narrativo y poco argumentativo que no atiende a la diversidad de perspectivas históricas e historiográficas ni a las construcciones sociales relativas a la memoria. Lo habitual en el aula es, por

tanto, una enseñanza –que no implica necesariamente un aprendizaje– enunciativa que estereotipa la Historia como una disciplina erudita, cerrada y concluida. Se ha generalizado, por tanto, la idea de que para aprender Historia hay que memorizarla, siendo la comprensión una opción deseable, pero no necesaria.

Teniendo en cuenta las características mencionadas, la didáctica de la Historia plantea la necesidad de abordar el franquismo desde una perspectiva más científica y crítica para que el proceso de enseñanza y aprendizaje supere la mera transmisión de conocimientos. Busca que el alumnado desarrolle las herramientas necesarias que le permitan comprender, además de la lógica interna de la Historia como Ciencia Social, cómo se construye el conocimiento histórico por medio de la investigación para así transformar la Historia escolar en una disciplina abierta, crítica y con base científica. Además, debemos tener en cuenta el gran potencial del tema en la formación de valores democráticos y cívicos, como veremos más adelante.

Por otro lado, en el presente trabajo se planteará analizar el franquismo por medio de la memoria. En este sentido, como bien apunta Díez (2014), la sociedad no es heredera únicamente de la Historia, también lo es de la memoria. Para formar una ciudadanía democrática es importante que el alumnado tenga acceso a ambas esferas. Parece existir cierta resistencia por parte del profesorado por incluir la memoria en el contexto de la Historia al considerar que es demasiado subjetiva. Sin embargo, en los últimos años los movimientos de recuperación de la memoria histórica están tomando fuerza en la sociedad. El sistema educativo, entendido como institución al servicio de la sociedad, no puede desvincularse de las reivindicaciones y objetivos sociales. Implementar el tratamiento de la memoria en el marco curricular del aula supone arrojar luz sobre los silencios de la Historia. De hecho, el Comité de Ministros del Consejo de Europa del 31 de octubre de 2001 aprobó la *Recomendación relativa a la enseñanza de la Historia* en la que, en su punto séptimo, aconsejaba tomar medidas en favor de la enseñanza de la memoria a fin de evitar la repetición o la negación de acontecimientos relacionados con el ascenso de los fascismos en el siglo XX.

En busca de dar una solución a los aspectos hasta ahora mencionados, se presenta “Historia(s) desde el recuerdo”, una propuesta de innovación educativa

basada en la recopilación y tratamiento de los testimonios orales de personas que vivieron el –y sobrevivieron al– franquismo. Introduciremos en el aula de 4º de ESO metodologías propias de la investigación histórica, en concreto, metodologías propias de la historia oral a fin de interpretar los testimonios de vida, la memoria, de personas que pasaron sus adolescencias en las décadas de los 50, 60 o 70 y aprender, desde una perspectiva novedosa para el alumnado, la influencia que tuvo el régimen dictatorial de Franco en esa etapa de sus vidas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es presentar una propuesta de innovación educativa que rompa con la concepción más tradicional de la enseñanza de la Historia en la ESO. Nos encontraríamos, por un lado, con los objetivos didácticos planteados para la unidad didáctica en la que se enmarca el proyecto de investigación, a lo cuales se hará referencia en el apartado 4. Por otro lado, se han planteado una serie de objetivos más amplios que se trabajarán de forma transversal a lo largo del desarrollo del proyecto que se propone.

El primero y el más importante pasa por cambiar la noción que tiene el alumnado de la Historia como materia escolar. Se trata de un objetivo que, aunque *a priori* parece simple y superficial, conlleva una serie de implicaciones que transforman de raíz el tradicional planteamiento tanto de la Historia escolar en general, como del tema del franquismo en particular. Supone dejar de lado la historia narrativa y cerrada para introducir un enfoque más científico que parta un análisis crítico del pasado, del establecimiento de relaciones causales que entrelazan dialécticamente los contenidos. Se trata, a fin de cuentas, de concebir una Historia escolar basada en estructuras explicativas que partan de la lógica interna de la Historia científica, teniendo siempre en cuenta la necesidad de realizar una transposición didáctica de sus objetivos y métodos.

Esta nueva perspectiva se introducirá por medio de la investigación histórica planteada a modo de laboratorio de Historia con el objetivo de que alumnado entre en contacto con la labor del historiador. Con ello se busca que cada alumno y alumna, en el proceso de construcción de su propio conocimiento histórico, tome conciencia de los aspectos arriba mencionados. Mediante el uso de fuentes orales en el aula se busca poner al alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje al fomentar un autoaprendizaje basado en la interpretación de testimonios orales de carácter subjetivo por medio de metodologías propias de la historia oral. Así, la investigación histórica se transforma en una actividad mediada por metodologías activas y participativas que potenciarán una visión más crítica y abierta de la Historia, alejada de esa concepción erudita de la disciplina, al comprender que abarca mucho más de lo que recogen los libros.

Por otro lado, mediante el tratamiento crítico de las fuentes orales se quiere fomentar una serie de valores. Por un lado, promoveremos actitudes democráticas al abordar el franquismo desde un punto de vista crítico. Por otro lado, fomentaremos el desarrollo del pensamiento crítico al plantear metodologías que precisan del planteamiento de hipótesis, búsqueda y análisis de fuentes, establecimiento de cadenas causales y elaboración de conclusiones, lo que llevará, a su vez, a desarrollar la capacidad reflexiva, la autonomía y gran parte de los objetivos de etapa y elementos transversales que se recoge en el Decreto 19/2015, de 12 de junio en materia de valores.

Por último, centrándonos ahora en el proyecto “Historia(s) desde el recuerdo”, además de los objetivos didácticos recogidos en la unidad didáctica en la que se enmarca, se erige como objetivo principal desarrollar un aprendizaje más significativo. Para ello se partirá de relatos de vida concretos, contextualizados y cronológicamente cercanos, lo que permite una mayor comprensión de las secuencias históricas. El franquismo es un periodo que aún vive en la memoria de nuestros mayores, lo que permitirá, mediante la conjugación de Historia y memoria, generar un conocimiento que no requiera el mismo nivel de abstracción que el estudio de otros periodos históricos. Son factores que, además de facilitar el aprendizaje, elevan en nivel de motivación del alumnado.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La educación por competencias en el marco curricular

A partir de la implantación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se incorporaron al currículo español las competencias básicas. En la posterior reforma educativa mediante la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), en línea con la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre sobre competencias para el aprendizaje permanente, se recoge la necesidad de potenciar el aprendizaje por competencias, que pasan a denominarse competencias clave. Antes de su introducción en el currículo escolar, el sistema educativo se orientaba a la “capacitación para continuar estudios y conseguir, al final de las diferentes etapas terminales, un grado adecuado de formación profesional” (Velilla, 2008), es decir, se primaba el aprendizaje de contenidos.

Antes de pasar a analizar las consecuencias que tienen las competencias sobre el diseño curricular, es necesario definirlo. Le Boterf (2000), plantea que son “elementos integradores de varios saberes para que el individuo pueda hacer frente con éxito a los problemas que plantea el contexto”. Es una definición sencilla que implica una concepción del sistema educativo que cambia de raíz su objetivo primordial al orientarse a “formar para la integración en una sociedad en la que el mundo laboral [...] es tan solo una parte” (Velilla, 2008). Por ello, la ESO adquiere un doble carácter al estar orientada, por un lado, a proporcionar el bagaje necesario para la incorporación a la sociedad y al mundo laboral y, por otro, a preparar con garantías a los alumnos y alumnas que vayan a continuar sus estudios. Para ello, se establecen una serie de objetivos de etapa (Decreto 19/2015, de 12 de junio, art. 3) y elementos transversales (Decreto 19/2015, de 12 de junio, art. 4).

Para brindar una educación competencial, para introducir el enfoque por competencias en el currículo, es necesario repensarlo ya que no basta con reformular los programas en base al lenguaje competencial (Bolívar, 2010). El currículo de La Rioja, por su parte, al hablar de las competencias, recoge la necesidad de plantear “nuevos enfoques en el aprendizaje y evaluación, que han de suponer un importante cambio en las tereas que han de resolver los alumnos

y planteamientos metodológicos innovadores, no dirigidos a la cantidad de lo memorizado, sino a aquello que el alumnado asimila y es capaz de hacer” (Decreto 19/2015, de 12 de junio). Para ello, se precisa un currículo flexible que permita el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje inclusivo y adaptado a las diferencias individuales. Todo esto supone importantes cambios en las prácticas escolares, tal como recoge Velilla (2008).

En primer lugar, el profesorado de la ESO debe acoger dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje a todos sus alumnos, tanto a aquellos que quieren seguir avanzando en sus estudios como a los que se orientan a la inserción al mundo laboral. La asunción de esta doble vertiente en la Educación Secundaria Obligatoria obliga a replantear los objetivos de esta etapa educativa ya que, al hilo de lo planteado anteriormente, ya no basta con brindar una formación puramente académica, es necesario desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje que posibilite una inserción plena en la sociedad. De este modo, la atención a la diversidad adquiere un nuevo significado pues ya no estará únicamente dirigida a evitar el tan temido fracaso escolar, también habrán de tenerse en cuenta los nuevos objetivos planteados a partir de la incorporación de las competencias al currículo. De este modo, las actuaciones educativas deben compatibilizarse con el desarrollo de todas ellas por medio de una atención personalizada (Decreto 19/2015, de 12 de junio),

En segundo lugar, es necesario reformular los objetivos curriculares. Tradicionalmente, estos se han establecido en función de unos contenidos que el alumnado debe asimilar para avanzar en el sistema educativo. A partir de la introducción de las competencias, los contenidos ya no son expresados únicamente como conocimientos, también como destrezas y actitudes que desarrollar mediante el planteamiento de estrategias educativas adecuadas a la edad de los componentes de cada grupo, lo que transforma el alcance de los objetivos curriculares.

En tercer lugar, las estrategias didácticas, entendidas como “itinerarios establecidos hacia la consecución de las competencias” (Velilla, 2008), deben estar orientadas hacia la consecución de conocimientos, destrezas y actitudes por medio de la participación del alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tal como proponen teorías como las del aprendizaje significativo y el constructivismo.

Las competencias han de adquirirse desde todas las áreas, lo que implica una concepción del currículo que va más allá de la yuxtaposición de los contenidos de cada materia. Tienen por objetivo relacionar todos los elementos del proceso educativo, por lo que se establecen como eje fundamental en torno al que giran los aprendizajes. Su implementación no viene a sustituir a los contenidos que se contemplan en el currículo, sino que constituyen un marco referencial que, en el contexto del aula, se relaciona con objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación.

El carácter integrador de la materia de Geografía e Historia contribuye plenamente a la adquisición de las siete competencias clave. A continuación, se presenta una propuesta (Tabla 1) que ordena los objetivos en tres grandes bloques en función de su relación con la materia, al tiempo que se detalla la contribución de la Geografía y la Historia a la adquisición de cada una de ellas.

Tabla 1

Contribución de la Gª e Hª a la adquisición de las competencias clave

Competencias “troncales”		
Comunicación lingüística (CCL)	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)	Competencia digital (CD)
Contribución		
<ul style="list-style-type: none"> • Uso del lenguaje como medio de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • Adquisición del vocabulario específico de la materia. • Utilización de diferentes variantes del discurso: descripción, narración, argumentación y justificación. • Búsqueda de información en fuentes de diversa naturaleza. • Interpretación de lenguajes icónicos, 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de trabajos con magnitudes, proporciones, estadísticas, escalas de medición, etc. • Elaboración e interpretación de tablas, representaciones gráficas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obtención, selección y tratamiento de la información con sentido crítico. • Creación de contenidos digitales a través de diferentes aplicaciones informáticas. • Desarrollar habilidades para la resolución de problemas: planteamiento de hipótesis y conclusiones, identificación de relaciones causales, etc.

simbólicos y cartográficos.		
Competencias que afectan al “sistema” y a la metodología didáctica		
Aprender a aprender (CPAA)	Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)	
Contribución		
<ul style="list-style-type: none">• Toma de conciencia del proceso evolutivo del aprendizaje.• Toma de conciencia del progreso conceptual y procedimental de los procesos de enseñanza y aprendizaje.• Fomento de la autoestima por medio del planteamiento de objetivos alcanzables.• Desarrollo de estrategias para la comprensión e interpretación de realidades próximas como punto de partida del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas: planteamiento de hipótesis y conclusiones, identificación de relaciones causales, etc.• Autorregulación del propio aprendizaje.	
Competencias relacionadas con la materia		
Competencias sociales y cívicas (CSC)	Conciencia y expresiones culturales (CEC)	
Contribución		
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de diferentes realidades sociales, actuales e históricas, que permita al alumnado desenvolverse en una sociedad plural y cambiante.• Comprender el tiempo histórico como un proceso de evolución y cambio de las diferentes sociedades a través de la historia.• Desarrollo de actitudes y sentimientos que favorecen la convivencia, la tolerancia, la defensa de los derechos humanos.• Desarrollo de un talante democrático e integrador.	<ul style="list-style-type: none">• Estudio de diferentes sociedades y manifestaciones culturales y artísticas.• Valoración del patrimonio cultural propio y ajeno como un elemento relevante en la formación de identidades individuales y colectivas.• Desarrollo de un espíritu crítico que permita entender y analizar las manifestaciones culturales y las sociedades que las crean.	

Fuente: Adaptado de Velilla (2008). Elaboración propia

Vemos, por tanto, que la Geografía y la Historia, como materia escolar, más allá de los contenidos, debe impartir una educación en valores que ponga el conocimiento científico al servicio de la comprensión del mundo con el objetivo de

formar ciudadanos (González Gallego, 2000). Es decir, se ha de tratar de dotar al conocimiento de un significado que trascienda la materia evitando, con ello, el conocimiento por el conocimiento.

3.2. La ciudadanía crítica como objetivo de la Historia

La Geografía y la Historia siempre han estado presentes en el currículo oficial del sistema educativo español como las materias que estructuraban las Ciencias Sociales a nivel escolar.

El sistema educativo surgido de las revoluciones liberales del siglo XIX implantó una Historia escolar que, respondiendo a los intereses de los grupos de poder, primaba la memorización, la sumisión y la ausencia de crítica que presentaba una Historia, eminentemente política, dirigida a exaltar valores nacionales y el poder establecido (López Facal, 2000, Pérez, 2017). Las Ciencias Sociales, como disciplinas científicas, abandonaron hace mucho tiempo el positivismo, es decir, dejaron de considerarse saberes objetivos, cerrados y acabados. Sin embargo, esa tradición se ha mantenido en las aulas (López Facal, 2010). Es un paradigma que se ha estereotipado y cuenta con un gran respaldo social, aunque, paradójicamente, entra en conflicto con el objetivo de formar ciudadanos independientes y críticos que sepan hacer frente a los desafíos del siglo XXI. Aunque es cierto que, con la democratización de las sociedades occidentales, el paradigma educativo comenzó a tomar en consideración perspectivas más críticas, hoy en día aún es posible identificar esas arcaicas concepciones en el aula.

En lo que a la Geografía respecta, tanto en el ámbito escolar como científico de principios del siglo XIX estuvo marcada más por su función cultural que científica (Calvo, 2010), es decir, legitimadora del orden territorial establecido. A su vez, el positivismo científico propio de esta época determinó que su ámbito de estudio se limitara a la comprensión de las complejidades del espacio terrestre y sus transformaciones. Mientras en el ámbito escolar ha perdurado este modelo, en el ámbito puramente académico ha ampliado su ámbito de estudio a todo lo relacionado con la acción del ser humano sobre el territorio, las estrategias territoriales y el funcionamiento del poder en el espacio. El camino de la Geografía escolar está, por tanto, estrechamente ligado al de la Historia tanto en sus objetivos como en sus planteamientos curriculares.

Nos encontramos ante la paradoja de que el sistema educativo actual debe estar orientado a hacer frente a los retos que plantea la sociedad del siglo XXI, por lo que es necesario proporcionar una educación que fomente la autonomía individual, el desarrollo de capacidades críticas y los hábitos de cooperación. Estos cambios no pueden darse por medio de la enseñanza de unas Ciencias Sociales ancladas en la tradición, tanto en contenidos como en metodologías, tal como muestra la sensación de deterioro del sistema educativo y el creciente fracaso escolar a pesar de que, nunca en la historia, el acceso a la educación ha estado tan democratizado. Tal como apuntó Pozo Muncio (1996), “parece que cada vez aprendemos menos porque cada vez se nos exige conocer más cosas y más complejas”.

Tal como plantean López Facal (2000) y González Gallego (2000), es necesario dotar a las Ciencias Sociales de un sentido crítico que supere la mera transmisión de conocimientos para que así el alumnado desarrolle las herramientas para interpretar el mundo que les rodea y los problemas más acuciantes de nuestra sociedad. “La enseñanza debe servir para propiciar el desarrollo individual y colectivo, promoviendo valores que contribuyan a construir una sociedad más justa.” (López Facal, 2000). Para ello es clave la didáctica de las Ciencias Sociales, disciplina muchas veces repudiada por los círculos académicos encargados de generar el saber histórico y geográfico (López Facal, 2010). La didáctica, definida por Normando Cruz (2006) como disciplina encargada de la transposición didáctica de los conocimientos sociales científicos al saber enseñado, es necesaria para poner en marcha un proceso de enseñanza y aprendizaje que tenga el objetivo de llevar a las aulas la lógica interna de cada disciplina social para otorgar al alumnado las herramientas necesarias que les permitan entender el presente y el pasado de la sociedad en la que viven. Solo de esta forma las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia, puede ser entendidas como disciplinas encargadas de construir una sociedad más justa.

Centrémonos ahora en el ámbito de aplicación de la presente propuesta didáctica, la Historia. Los diversos retos sociales que se presentan en la actualidad, en tanto que tienen una dimensión histórica, pueden abordarse en el aula de Geografía e Historia, transformando nuestra materia en un instrumento al servicio de un conocimiento más profundo del presente “con el objeto de

formar personas capaces de intervenir conscientemente en la modificación del futuro” (López Facal, 2000).

En cualquier caso, formar en valores, formar ciudadanos responsables que sean partícipes de los valores democráticos que la sociedad –y el currículo– demandan, no es una tarea sencilla ya que, tal como plantea Delgado Cortada (2005), es “hasta cierto punto paradójico iniciar un proceso por el que los individuos deben aprender a ser ciudadanos antes de comprender con precisión y profundidad en qué consiste el hecho de serlo”. Por ello, esta autora plantea que, aunque no se comprenda el concepto de ciudadanía democrática, sí se pueden poner en marcha una serie de estrategias dirigidas a establecer nexos entre los contenidos curriculares de la Geografía y la Historia y los valores democráticos y ciudadanos que quieren inculcarse.

Existen diferentes enfoques que determinan el diseño curricular de las Ciencias Sociales (Pagés, 2009). Por un lado, nos encontraríamos con un enfoque integrado que englobaría, además de la Geografía y la Historia, disciplinas como la Historia del Arte, la educación cívica y otras disciplinas menores tratadas de forma transversal como Política, Antropología, Sociología, etc. Esta concepción entiende las Ciencias Sociales como educación social basada en el análisis de la sociedad y sus problemas reales, lo que permitiría al alumnado desarrollar una mayor comprensión de la realidad. Este enfoque globalizador es característico, sobre todo, de la Educación Infantil y Primaria y, en un grado menor, en la ESO (Gibaja y Huguet, 1998).

Por otro lado, está la corriente que aboga por un diseño curricular que identifique las Ciencias Sociales únicamente con una Geografía y la Historia que recogería los contenidos fijados por las instituciones políticas con el objetivo de construir un relato unificador de la nación. Aunque hay quien despolitiza este enfoque y plantea que la sociedad y los constantes cambios sociales son tan complejos que difícilmente pueden ser asimilados por la escuela y, por tanto, la enseñanza de Ciencias Sociales debe limitarse a la enseñanza de una Geografía y una Historia que proporcionen al alumnado herramientas y mecanismos que les ayuden a entender y enfrentarse a la realidad.

Este trabajo toma como referencia el enfoque integrador de las diversas Ciencias Sociales en el contexto de la materia de Geografía e Historia. Es cierto que, partiendo de esta propuesta, la complejidad aumenta, pero solo de esta

forma se ofrecerá al alumnado una visión integral de las problemáticas sociales pasadas, presentes y futuras y las herramientas necesarias para abordar su análisis desde un punto de vista crítico que minimice el riesgo de plantear unas Ciencias Sociales politizadas y positivistas. Por supuesto, en la base de la materia debe prevalecer la idea de Historia como “ciencia explicativa de los procesos sociales a lo largo del tiempo” (González Gallego, 2000), pero sin olvidar que la meta siempre será brindar una formación integral y una educación en valores que parten de los contenidos de base para analizarlos desde un punto de vista crítico. Hemos de ser capaces de “sacrificar el conocimiento científico y poner el currículum en directa relación con las realidades individuales y colectivas” (González Gallego, 2000), por lo que es absolutamente necesario tratar el conocimiento histórico desde el punto de vista de la didáctica.

3.3. Principales dificultades en la enseñanza de la Historia

Antes de abordar las principales dificultades que surgen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia, es preciso hablar de los objetivos que se han de lograr ya que de ellos derivan las dificultades que nos podemos encontrar. Siguiendo a López Domech (2011), y al hilo de todo lo planteado anteriormente, se plantearán 5 metas que los alumnos han de alcanzar al término de la Educación Secundaria Obligatoria.

La primera de ellas es que entiendan la Historia como una ciencia que trasciende la mera acumulación de datos, como una disciplina que relaciona los datos, los hechos, por medio de cadenas causales. Así, planteamos un segundo objetivo, que logren entender la causalidad para superar la visión de la Historia narrativa y desarrollen una concepción más analítica y argumentativa. Solo de este modo podrán entender cómo era el mundo antes de ellos y ellas y qué relación tiene ese mundo anterior con el que ellos conocen. El tercer objetivo es que entiendan qué es el tiempo histórico. Frente a la concepción de que la Historia es la disciplina que ordena cronológicamente el desarrollo de los acontecimientos, el alumnado debe comprender la sincronía, la diacronía y los tiempos históricos. Estas metas están encaminadas a que los docentes aprendan que en el análisis del pasado existen diferentes puntos de vista que pueden ser interpretados de diversas formas. Para ello, será necesario introducir fuentes, ya

sean primarias o secundarias, en el aula, lo que implica, a su vez, el uso de métodos y técnicas de investigación social.

En cuarto lugar, tenemos que lograr que los alumnos y alumnas entiendan la Historia como una materia de valores. Los docentes tenemos la oportunidad de inculcar valores como la solidaridad, la comprensión, la aceptación, ... a fin de cuentas, todos lo que recoge el currículo escolar riojano en los sus artículos 3 –objetivos de etapa– y 4 –elementos transversales–. Así mismo, es importante que entiendan que la Historia sirve para comprender la realidad que nos rodea y, por tanto, para entendernos a nosotros mismos. Por último, la Historia no ha de dejar de lado el compromiso con la autorrealización del alumnado. Deben verse –y ser vistos– como mentes que puede pensar y asimilar todas las cuestiones anteriormente planteadas. Para ello debemos conocer cómo asimilan el tiempo, la causalidad, cómo pasan de una primera etapa de asimilación sin comprobación al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, etc. Valiéndonos de ello, podemos hacer ver a cada alumno y alumna que son capaces de comprender la realidad que les rodea y, por lo tanto, a ellos mismos, tal como se ha planteado unas líneas más arriba.

Para consumir estos objetivos hay que tener en cuenta una serie de factores que dificultan el aprendizaje. En palabras de Prats (2017), “la historia es una de las materias escolares más complicadas y difíciles de enseñar”, y a continuación descubriremos por qué.

La concepción sobre la Historia desarrollada en el contexto social y político tiene un peso importante en la concepción del alumnado sobre ella. Para la opinión pública, no se configura como una Ciencia Social, sino como un instrumento al servicio del poder (Prats, 2017). Por todos es sabido que el poder político ha utilizado la Historia escolar como medio de configuración de la conciencia social de los ciudadanos y ciudadanas, realidad que queda en evidencia, por ejemplo, cuando surge el debate en torno a qué Historia enseñar. En lugar de centrarlo en torno a cómo desarrollar el potencial formativo y educativo que posee la disciplina, se discute cuál debería ser el programa educativo, los contenidos, en función de unos u otros intereses políticos.

Por otro lado, también ha calado en la sociedad la idea de que el saber histórico se basa en el conocimiento erudito del pasado (Prats, 2017), es decir, en conocer curiosidades, efemérides, nombres, etc. La sociedad, por tanto, no

reclama un saber histórico que aborde explicaciones generales del pasado, ni que contextualice en un marco general un acontecimiento particular. Además, la Historia se ha transformado en un producto comercial consumido por medio de videojuegos, películas, documentales especulativos, libros de divulgación, etc. Medios que, la mayoría de las veces, carecen de rigor científico (Castellanos, 2017; Prats, 2017). Los y las estudiantes, por tanto, no solo aprenden en el contexto escolar, y la historia que aprenden en el seno de la familia y la sociedad quizá no resulta la más apropiada si atendemos a los objetivos que se han planteado unas líneas más arriba, lo que dificulta enormemente la enseñanza.

Pero no todas las dificultades que nos encontramos tienen su origen en la sociedad y su concepción de la Historia. En el propio sistema educativo podemos identificar una serie de características que dificultan enormemente la consecución de los objetivos que se han planteado. En primer lugar, nos encontramos con una cantidad de contenidos inabordables en el contexto de la ESO (López Domech, 2011; González Cravioto, 2017) a lo que se une la necesidad de cumplir con unos –en ocasiones– disparatados estándares de aprendizaje que incluso resultan difíciles para el alumnado universitario (González Cravioto, 2017). Tal es el caso, por ejemplo, de los siguientes estándares que se plantean para 4º de ESO en el currículo riojano: “Analizar y comparar la industrialización de diferentes países de Europa, América y Asia, en sus distintas escalas temporales y geográficas”; “Sintetizar los principales hechos de alguna de las revoluciones burguesas de la primera mitad del siglo XIX, acudiendo a explicaciones causales, sopesando los pros y los contras”; “Relacionar cuestiones concretas del pasado con el presente y las posibilidades del futuro, como el alcance de las crisis financieras de 1929 y 2008”. A ello se une que las demandas sociales y curriculares entran en contradicción con el espacio horario disponible (López Domech, 2011; González Cravioto, 2017). “Enseñar unos contenidos históricos o geográficos amplios, a partir de actividades, con un apoyo a un aprendizaje significativo, precisa disponer de mayores espacios horarios” (González Cravioto, 2017).

Aunque el currículo plantea dificultades, la tradición docente del profesorado de Educación Secundaria ha tendido a promover una enseñanza enunciativa y poco activa que convierten la Historia en un saber cerrado y concluido (Prats, 2017; Barton, 2010; Fuentes, 2003). Esto hace que los y las estudiantes, tras

acabar la ESO, no comprendan la Historia como una ciencia en construcción. Prats (2017) relaciona este problema con el abuso del libro de texto. Plantea que impartir la materia utilizando el libro de texto casi como único recurso hace que la actividad del aula se centre en escuchar relatos en lugar de aplicar métodos de investigación científica adaptados a las características cognitivas del grupo-clase. Este tipo de metodologías hacen del alumnado un mero receptor pasivo del conocimiento, por lo que el docente es visto como el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Barton (2010), expone que el alumnado suele mostrar rechazo hacia los libros de texto cuando se utiliza como único recurso didáctico, pero sus actitudes son más positivas cuando se emplea como material de consulta.

Conocer las concepciones y valoraciones que hace el alumnado sobre la Historia como materia escolar es imprescindible en tanto que son ellos y ellas los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto nos permitirá adaptarnos a sus intereses, motivaciones y expectativas. A la misma conclusión llegan Castellanos (2017), Prats (2017) y Barton (2010) y Fuentes (2003). En general, la Historia se considera una materia fácil, aburrida y poco útil al carecer de utilidad fuera del contexto escolar y académico ya que poco o nada puede aportar a su futuro laboral (Prats, 2017; Fuentes, 2003). Es paradójico que esta concepción de la Historia entre en conflicto con los objetivos competenciales del sistema educativo español, destinados a educar para el futuro en su sentido más amplio, no únicamente para la inserción en el mercado laboral.

Se considera una materia menor en la que basta con memorizar acontecimientos, nombres y fechas (Prats, 2017). Esto lleva a la consideración de que la Historia no debe ser entendida, sino memorizada, imposibilitando el desarrollo de análisis estructurales de la Historia. Fuentes (2003), por su parte, plantea que el alumnado la interpreta como un saber descriptivo y narrativo basado en el estudio de las grandes estructuras políticas, sociales y económicas.

Barton (2010), aporta una visión algo más optimista en su investigación sobre las opiniones del alumnado de por qué es importante aprender Historia. En primer lugar, el alumnado destaca su interés intrínseco. También se menciona su valor utilitario al plantear que el estudio de la Historia puede conducir a lograr un puesto de trabajo como profesor o en un museo; incluso se plantea que puede ser valiosa para participar en concursos televisivos. Otra de las razones

aportadas es que proporciona información sobre los errores cometidos por la humanidad en el pasado, por lo que puede ser una vía para mejorar el presente y el futuro. Por último, Barton recoge la opinión de que la Historia es el medio para entender la formación del mundo contemporáneo.

Aunque la opinión de los alumnos y alumnas es que la Historia es una materia fácil, tiene una serie de características que plantean especiales dificultades (Prats, 2017). La primera de ellas proviene de su propia naturaleza como Ciencia Social, dotada de una estructura compleja y dinámica que entrelaza dialécticamente los contenidos en cadenas causales, por lo que la comprensión de los fenómenos históricos queda supeditada al dominio de modelos de conocimiento abstracto. Para ello, es necesario el desarrollo del pensamiento abstracto formal en su más alto nivel, por lo que es indispensable adaptar los temas de estudio al estadio operativo del alumnado para la correcta comprensión de la Historia.

Existen, a su vez, una serie de dificultades más específicas derivadas de la anterior (Prats, 2017) y que dificultan la consecución de los objetivos planteados al principio de este apartado. El primero que plantea Prats es la dificultad de aprendizaje de conceptos históricos, que clasifica en dos grupos. En primer lugar, nos encontraríamos con los términos de utilización frecuente en el lenguaje cotidiano. Generalmente, el alumnado cuenta con alguna idea previa sobre su significado, por lo que en el aula no se presta demasiada atención a pesar de que, en función del contexto histórico en el que se aplica, cambia su significado. Es el caso, por ejemplo, del término monarca: no es lo mismo un monarca contemporáneo que uno en la Edad Antigua, Media o Moderna. Por otro lado, encontramos con un vocabulario técnico propio de las Ciencias Sociales. El dominio de estos conceptos es condición necesaria para la construcción del conocimiento histórico, por lo que no basta con conocer su significado, hay que aprender a aplicarlo, lo que requiere que sea trabajado en profundidad.

La comprensión del tiempo es otro factor que puede conllevar dificultades. El tiempo cronológico, como metaconcepto histórico, no es algo que plantee demasiadas dificultades si se trabaja adecuadamente en clase. El tiempo histórico, por su parte, es más problemático. Tal como plantea Ruiz Torres (1994), el tiempo histórico es “un tiempo social y, por lo tanto, es un tiempo que existe de diversas formas en función de los diversos contextos sociales y

culturales. Por ello, no se puede hablar de un tiempo histórico, sino de muchos tiempos superpuestos a otros”. La principal dificultad radica en identificar los ritmos de cambio, lo que supone tomar conciencia de un tiempo discontinuo, algo que no requiere únicamente el desarrollo del pensamiento abstracto formal, también es necesario trabajar con él.

La causalidad y la multicausalidad son los elementos interpretativos que más problemas de comprensión tienen, ya que los adolescentes suelen confundir las causas con motivos, dejando con ello de lado las causas estructurales de los hechos y acontecimientos históricos para explicarlos por medio de motivaciones personales o sociales. Esto sucede, sobre todo, por la implantación en el aula de una Historia narrativa y no explicativa. Para llegar a una explicación profunda y estructural de la Historia, es necesario desarrollar unos niveles de abstracción que requieren la puesta en marcha de estrategias didácticas destinadas a dicho fin. Es un proceso largo que abarca toda la Educación Secundaria y que ha de realizarse por medio de una gradación de la información y del acercamiento a la metodología de la ciencia histórica.

3.4. Las fuentes como medio para realizar investigaciones en el aula

Las corrientes pedagógicas que apuestan por la innovación educativa, tanto en el área de las Ciencias Sociales como en el conjunto del sistema educativo, abogan por dejar de lado la mera transmisión de información en favor de otorgar al alumnado el protagonismo en la construcción de su propio aprendizaje, convirtiendo al profesorado en guía y asesor del proceso didáctico. En esta concepción de la educación se cimenta el planteamiento, defendido por muchos autores, de llevar al aula métodos de investigación propios de las Ciencias Sociales mediante simulaciones de la actividad del historiador con el objetivo de fomentar la expresión, la reflexión creativa y el análisis crítico y científico del alumnado (Castellanos, 2017; González Cravioto, 2017; Prats, 2017; Pérez, 2017; Albert, Gutiérrez y Fuentes, 2011; Prats y Santacana, 2011; Barton, 2010). Si queremos acabar con la concepción de la Historia como ciencia acabada cuyo aprendizaje se basa en la memorización¹, es preciso incorporar al trabajo de clase metodologías que acerquen a su estructura como conocimiento científico

¹ La memoria desempeña un papel fundamental en el aprendizaje, pero en la ESO es más interesante fomentar las habilidades intelectuales (Prats y Santacana, 2011).

del pasado y así orientar la Historia hacia la comprensión y la práctica en lugar de a la memorización.

Es cierto que entre los objetivos de la ESO no se encuentra el de formar investigadores, sino ciudadanos críticos con una cultura básica, pero, al igual que las Ciencias Naturales introducen la experimentación en el aula, las Ciencias Sociales están legitimadas a hacerlo a fin acabar con la concepción social de la Historia descrita en el apartado anterior. Lo que se plantea es la implantación de lo que se ha denominado laboratorio de historia, un espacio controlado en el que se simule el trabajo del historiador mediante procesos metodológicos propios de la ciencia histórica: planteamiento hipótesis, búsqueda y análisis de fuentes, establecimiento de relaciones causales y planteamiento de conclusiones (Castellanos, 2017; Pérez, 2017; Prats y Santacana, 2011). De esta forma, además de la lógica interna de la Historia, se aborda en el aula el desarrollo de la capacidad de análisis racional sobre un fenómeno o hecho histórico que puede ser transpuesto a la vida diaria, educando así en competencias. La democratización del acceso a la información que ha supuesto internet plantea la necesidad de aprender a seleccionar desde un punto de vista crítico las fuentes, ámbito para el que puede ser útil, por ejemplo, la educación competencial derivada de la implantación del laboratorio de historia.

El objetivo es, por tanto, unir la Historia enseñada con la investigada por medio del tratamiento de fuentes en el aula (Pérez, 2017). Es cierto que se trata de una metodología solo aplicable en momentos puntuales debido a, en primer lugar, la obligación de cumplir con programas muy extensos que condicionan el contexto metodológico y, en segundo, que el alumnado se vea sobrepasado por la cantidad de información que tiene que sopesar. Sin embargo, la transposición didáctica del método científico al aula “formará sin duda unos ciudadanos más independientes, más autónomos en su pensamiento, con un mayor sentido crítico. Y también con ello parece razonable pensar que esos ciudadanos podrán valorar mejor los conocimientos históricos” (Pérez, 2017). Barton (2010), por su parte, apunta a que la utilización de fuentes como medio para la investigación histórica en el aula hace que el alumnado esté más motivado, desarrolle un mayor capacidad crítica y analítica, construya conocimientos contextualizados y, por tanto, más significativos, y muestre una capacidad de razonamiento de mayor orden.

3.5. Las fuentes orales en el estudio del franquismo

Normalmente, cuando aludimos a la utilización de fuentes en el aula, pensamos en documentos escritos, pero el abanico es mucho más amplio: iconográficas, cartográficas, materiales y, las que más nos interesan en el contexto de este trabajo, las orales. Los testimonios orales son una fuente de suma importancia para la reconstrucción de la memoria histórica, por lo que el marco epistemológico de la presente propuesta didáctica toma como referencia la historia oral y la relación entre la memoria y la Historia. Se realizará en primer lugar, un acercamiento a ambos conceptos desde un punto de vista historiográfico para después abordarlos desde la perspectiva de la didáctica de la Historia.

3.5.1. La relación entre la Historia y la memoria

Antes de abordar el tema de las fuentes orales, debemos hablar de la memoria, ya que en su formación los testimonios tienen un papel preponderante (Joutard y Bofill, 2007). Tanto la Historia como la memoria tienen en un base la preocupación por elaborar o reelaborar el relato del pasado (Traverso, 2004), aunque debemos tener en cuenta, tal como apuntan Joutard y Bofill (2007), que “lo que la encuesta oral nos da antes que nada no son informaciones sobre hechos, sino sobre representaciones mentales”.

Más allá del concepto psicológico de la memoria, que podríamos definir como la capacidad según la cual los seres vivos adquieren y retienen información sobre sí mismos y sobre su entorno (Bernabeú, 2017), el concepto ha ido evolucionando desde que, a comienzos del siglo XX, Maurice Halbwachs acuñó el término de memoria colectiva. La definió como la transmisión intergeneracional de los acontecimientos históricos que se realiza, la mayor parte de las veces, de forma oral e informal por parte de grupos espacial y temporalmente situados. Es una idea de memoria planteada en términos sociales que se construye por medio de procesos de selección a partir de los intereses y valores del presente (Crenzel, 2010). La memoria colectiva era, para Halbwachs, consecuencia de las dinámicas políticas y culturales, idea que marcará la investigación posterior en este campo.

Ya en la década de los 80, Pierre Nora recuperó y actualizó los planteamientos de Halbwachs en *Les lieux de Mémoire* (1984; 1987; 1992). Definió la memoria

colectiva como la instrumentalización del pasado por el presente, vestigios de la conciencia conmemorativa en la que se refugian la continuidad social (Crenzer, 2010). Contrapone con ello memoria e Historia al plantear que, mientras la primera es una narración mítica o mitificada del pasado ligada a la identidad nacional y al poder, la segunda es un relato construido por medio de un método científico y, por tanto, crítico y con perspectiva de ese pasado (Erranzkin, 2009).

En el contexto intelectual y político desarrollado a partir de la obra de Nora, han sido muchos los que, desde una perspectiva historiográfica, han trabajado la relación existente entre la memoria y la Historia. En un principio, se extendió entre los historiadores el hábito de distinguir entre Historia –el saber científico de los hechos pasados– y memoria –construcción social del recuerdo de tiempos pasados– (Cuesta, 1998). Esta distinción podemos encontrarla, por ejemplo, en la obra de P. Thompson, *The voice of the past* (1978) y en la de E. Hobsbawm, *The age of Empire* (1987).

En general, en la década de los 80 se produce una notable expansión del análisis de la memoria entre los historiadores. La memoria, como objeto de la Historia, se ha analizado desde la perspectiva de la memoria colectiva. Cuesta (1998), tomando como base los trabajos de P. Chaunu, G. Duby y G. Kantin, entre otros, afirma que se ha tendido a señalar el carácter limitado y selectivo tanto de la memoria individual como colectiva como consecuencia de la imposibilidad de retener la totalidad de los hechos y por la acción del presente sobre el pasado. En este sentido, además de la memoria, del recuerdo, se han estudiado el silencio y el olvido como el reverso de una misma moneda (Cuesta, 1998), pues fundamentan en igual grado la construcción de una identidad común. Concepciones como esta las podemos encontrar en las obras de M. Catani, A. Gregory, N. Lapierre, S. Weil y J. Dakhli.

Es necesario puntualizar que la distinción entre Historia y memoria se realiza como una crítica por la excesiva policitación de la segunda. Siguiendo el argumentario de Traverso (2010), en Europa Occidental predomina una memoria que sigue un modelo de exaltación que la convierte prácticamente en una religión civil centrada en la conmemoración de guerras y crímenes contra la humanidad. Por medio de la memoria colectiva, las democracias occidentales han buscado sacralizar sus valores relacionados con la construcción de identidades que

parten de la transmisión de un pasado traumático. Desde este punto de vista, la memoria cae en el terreno de la antropología (López Domech, 2011).

¿Cómo aunar, entonces, Historia y memoria? Julio Aróstegui (2004), plantea acertadamente que “la memoria retiene el pasado, pero es la Historia el que lo explica”, es decir, que el papel de la Historia no es, o no debería ser, únicamente el de conservar la memoria, también ha de organizarla, pulir sus aristas, eliminando toda construcción mitificadora y, por tanto, históricamente falaz. La Historia, como ciencia, es la encargada de mostrar la verdad y la falsedad sobre lo que se recuerda tanto a nivel individual como colectivo, es decir, la labor de la historia oral es construir un relato histórico objetivo sobre aquello que se conserva en la memoria (Viegas, 2007) dotándola de los parámetros científicos que requiere un estudio histórico. Tal como apunta López Domech (2011):

“La historiografía no es solo memoria, puesto que la memoria son los datos, las fuentes, los hechos, las obras, los registros y los recuerdos; para que haya historia es imprescindible que a todo esto se le aplique un conocimiento y un juicio histórico, para lograr que la memoria se convierta en Historia”.

3.5.2. *La historia oral*

La historia oral es una corriente historiográfica que trata de recuperar los sucesos históricos a partir de los testimonios de los sujetos contemporáneos a los mismos (Morón, 2011; Moss, 1991). Rescata las vivencias de las personas, su historia, desde una dimensión subjetiva con el objetivo de tratar la Historia como un proceso vivo, no finalizado, al contrario de lo que realizan otras corrientes historiográficas más positivistas (Schwarzstein, 2001). Permite realizar un acercamiento a los acontecimientos políticos, económicos y sociales más recientes a través de la voz de los agentes históricos. La historia oral se centra, por tanto, en rescatar los testimonios de toda persona que no tenga cabida en el relato histórico tradicional (Morón, 2011).

Tal como se ha planteado en el apartado anterior, para poder considerar los testimonios aportados por las personas, anónimas o no, una fuente histórica, es necesario contrastar sus testimonios con fuentes ya sean primarias o secundarias para así situar las experiencias vitales narradas en un contexto histórico objetivo y contrastado (Aisenberg, Carnovale y Larramendy, 2001).

P. Thompson (2004) plantea que la historia oral es la forma más innovadora, al tiempo que la más antigua, de hacer Historia. Ya en la antigua Grecia, autores como Heródoto y Tucídides utilizaron fuentes orales para recopilar el saber histórico de su tiempo, también lo hicieron los cronistas medievales y, en el siglo XVIII, Voltaire se valió de ellas redactar *El siglo de Luis XV*. Sin embargo, con el auge de la Historia positivista, esencialmente política, y su afán de elaborar una Historia lo más objetiva y científica posible, se criticó y rechazó la utilización de fuentes orales por su carácter subjetivo (Joutard y Bofill, 2007).

A comienzos del siglo XX se recuperaron las fuentes orales como base para estudios antropológicos y sociológicos. Por otro lado, avances técnicos como el teléfono o la grabadora contribuyeron a revalorizar las fuentes orales al tiempo que los documentos escritos perdían su carácter objetivo ante el aumento de la propaganda política. En este contexto, la historia oral entró en el ámbito académico estadounidense por medio de la *Columbia Oral History Office*, creada por Allan Nevins y Louis Starr en 1948, para posteriormente fundarse instituciones similares en diversas universidades, bibliotecas y sociedades históricas en la década de los 50 (Yusta, 2002). Ya en los sesenta, con la mejora y difusión de los aparatos grabadores y el auge de la historia social anglosajona, se introdujeron en el estudio histórico nuevos sujetos y temas, especialmente aquellos relacionados con la Historia desde abajo (Schwarzstein, 2001). Proliferaron, por tanto, los investigadores que toman la historia oral como base metodológica: P. Thompson en Reino Unido, P. Joutard en Francia, A. Portelli y L. Passerini en Italia y L. Niethammer en Alemania (Yusta, 2002). Los ochenta fueron años convulsos ya que, al tiempo que se extendía el uso de la historia oral, comenzó a cuestionarse su metodología, posturas contrarias que han prevalecido hasta la actualidad.

En España tuvo especial trascendencia la obra de R. Fraser, *Recuérdalo tú, recuérdalo a los otros* (1979) en la que recoge más de 300 testimonios sobre la Guerra Civil, no para relatar la contienda, sino para descubrir “qué sintieron en la Guerra Civil, la revolución y la contrarrevolución quienes la vieron desde ambos bandos” (Fraser, 1979). También es reseñable la publicación de la revista *Historia y Fuentes Orales*, editada en Barcelona desde 1989 y rebautizada en 1996 como *Historia, Antropología y Fuentes Orales*. En ella pueden rastrearse

los avances ligados a esta corriente historiográfica desde diferentes perspectivas temáticas y metodológicas aportadas por historiadores internacionales.

Así mismo, han surgido a lo largo de los años una serie de archivos de historia oral que recogen los testimonios sobre la Guerra Civil y el franquismo con los objetivos recopilar y conservar documentación y testimonios personales, archivarlos para su consulta y publicar material documental relacionado con la información obtenida (Morón, 2010). El primero surgió en 1983 de la mano de M. Vilanova y J. Sobrequés bajo el nombre Arxiu Històric de la Ciutat de Barcelona. Un año más tarde se creó el Seminario de Fuentes Orales con M. C. Nieto París a la cabeza. Algo más modernos son los fondos documentales Archivos de la Memoria, dedicado a recuperar la memoria en torno a los cuidados y la enfermería, y el proyecto AHOA, dedicado a la recopilación, preservación y difusión de testimonios orales y audiovisuales en el País Vasco. En la Rioja se creó en 2012 el proyecto Testigos de la Historia, promovido por el diario *larioja.com*, que recoge los testimonios de 15 riojanos acerca de sus experiencias en la Guerra Civil y en la postguerra.

Actualmente, la principal crítica que se realiza de la historia oral continúa siendo la subjetividad de los testimonios en los que se basa. En respuesta a estas críticas, Fraser (1979) planteó que su objetivo no era construir una Historia positivista, sino conocer el punto de vista y las motivaciones de los participantes en uno u otro proceso histórico. Asume la subjetividad de los testimonios y los incluye en el relato histórico al considerar que es un factor clave a la hora de analizar los acontecimientos y procesos históricos. Plantea, incluso, que los testimonios, aun no ciñéndose a la realidad, son en sí mismos parte de la Historia.

“A veces una afirmación palpablemente falsa constituye parte del ambiente y [...] otras, aunque la duda tuviera cabida, la afirmación respondía a un clima general de sentimiento que era importante captar. [...] Era su verdad, la verdad de la gente la que deseaba reflejar. Y lo que a gente pensaba o que pensaba que pensaba también constituye un hecho histórico”. (Fraser, 1979).

Thompson realizó un planteamiento similar al afirmar que incluso la falta de veracidad de un testimonio puede ser significativa ya que proporciona “precisamente por la forma en que el entrevistado cambió o inventó los recuerdos

sobre algunas experiencias” (Thompson, 2004) una fuente de gran valor para analizar cómo se forma la memoria colectiva. En cualquier caso, tal como apunta Morón (2011), las fuentes orales no son más que retazos de la historia extraídos de la memoria subjetiva de las personas, factor a tener muy en cuenta ya que los relatos no reflejan la Historia, sino que plantean una interpretación de unos hechos concretos, por lo que la labor del investigador es objetivar la información recogida.

3.5.3. *La memoria y la historia oral en el aula*

Los intentos por transferir la metodología de la historia oral al ámbito de la educación han sido constantes. Ya en los 80 comenzaron a desarrollarse proyectos en el ámbito universitario y, una década más tarde, fueron muchas las voces que proclamaron las ventajas didácticas de su aplicación en las enseñanzas medias. Existe una amplia variedad de obras relacionadas con la investigación didáctica en torno al planteamiento de proyectos de historia oral en las aulas. Una de las más célebres puede ser *historia oral: una guía para profesores (y otras personas)* (1989) de T. Sitton, G. L. Mehaffy y O. L. Davis en la que se destaca el valor como recurso motivador de esta metodología al ser planteada a modo de investigación histórica que fomenta un autoaprendizaje que parte del contexto más próximo de cada discente.

La puesta en práctica de metodologías que aúnan memoria e historia oral se ha dado con especial intensidad en Estados Unidos y en países de Sudamérica en los que se ha vivido un pasado reciente convulso. Destaca, por ejemplo, la labor realizada por la Escuela Congreso de Tucumán de Córdoba (Argentina) en el contexto del Programa de historia oral. Desde hace una década se dedica a organizar e implementar proyectos de historia oral en las aulas para que alumnado pueda conocer el pasado más reciente de su comunidad de la mano de sus protagonistas.

En España la investigación escolar en torno a la memoria histórica se ha centrado en torno a la Guerra Civil, el franquismo y la transición democrática. En este sentido, existen multitud de publicaciones de innovación pedagógica que han abordado el tema de la historia oral como medio para recuperación de la memoria histórica. La revista *Perspectiva escolar* publicó, en mayo de 2002, un ejemplar a esta temática, al igual que la revista *Íber* en enero de 2005 y *Aula de*

innovación educativa en 2008. También podemos encontrar multitud de páginas web de profesores de secundaria que habla de sus experiencias al respecto.

Así mismo, existe con una amplia gama de grupos y proyectos didácticos relacionados con la didáctica de historia oral en nuestro país (Morón, 2011). Uno de los más importantes es el catalán Grup d'història oral a l'aula, formado en el 2000 por iniciativa de docentes de diversos IES, la Universidad Autónoma de Barcelona y el Archivo Histórico de Barcelona. En Navarra se ha desarrollado el Proyecto Gogoan. Ambos comparten el objetivo de introducir la historia oral como recurso didáctico en los diferentes niveles de la ESO a fin de desarrollar trabajos de investigación en torno a la vida cotidiana durante el franquismo.

En el ámbito de la recuperación de la memoria en el contexto escolar podemos encontrar dos tendencias en función de cómo se ha entendido la enseñanza escolar de la Historia (Carretero y Borrell, 2008). Por un lado, encontramos el enfoque relacionado con la emotividad identitaria, cuyo objetivo es afianzar la identidad cultural y homogeneizar las representaciones simbólicas y los sistemas de valores mediante un progresivo proceso de subjetivación de la Historia. Por otro lado, tenemos el enfoque basado en la racionalidad crítica, cuyo objetivo es enseñar a pensar críticamente sobre el pasado y el presente a fin de comprender racionalmente los procesos históricos para someterlos a una progresiva objetivación. Tal como apuntan Carretero y Kriger (2006), este primer enfoque no contribuye a una formación disciplinar destinada a comprender el pasado colectivo. Hablamos de una disciplina y no de una materia ya que, como bien plantea Mattozzi (2008), esta concepción incluye, además del aprendizaje de contenidos teóricos, la puesta en práctica de métodos y procedimientos propios del trabajo del historiador que permite concebir la Historia de un modo que integre las múltiples narrativas históricas. Esto es, precisamente, lo que busca la historia oral por medio de la recuperación de la memoria.

Las fuentes orales acercan al alumnado a realidades históricas que pasan desapercibidas en la enseñanza formal y en los libros (Frieria, 1996; Pagès, 2008). Tal como plantea Frieria (1996), "La Historia no está solo en los libros que tratan de ella ni en las aulas donde trabajamos habitualmente. También lo está en un hospital, en una residencia de ancianos, en la soledad de una viuda anclada en sus recuerdos...". Analizar los procesos de cambio histórico por medio de las fuentes orales conlleva que el alumnado comprenda la memoria

como un archivo que, utilizado de forma adecuada, puede contribuir a reconstruir el pasado combinándolos con otras fuentes o recursos. Esto permite, además, ejercitar el nivel más alto de las operaciones cognitivas (Mattozzi, 2008). En cualquier caso, habrá que tener en cuenta lo complejo de este planteamiento incluso en niveles educativos postobligatorios, por lo que es absolutamente necesario realizar una transposición didáctica del método para aportar una visión simplificada, que no simplista, de la labor del historiador (Frieria, 1996) y para dotar al alumnado de los instrumentos que le permita adquirir las habilidades cognitivas necesarias para aplicar esta metodología (Mattozzi, 2008). Por otro lado, además de a los objetivos planteados a nivel cognitivo, cumple con otro afectivo sustentado por la necesidad de establecer un diálogo intergeneracional abierto y sincero (Benadita y Biosca, 2008). Esto comporta beneficios tanto a las y los jóvenes, que adquieren una mayor responsabilidad social que permite suprimir ciertos estereotipos negativos sobre la vejez, como a los mayores, a los que se les ofrece la oportunidad de convertirse en agentes educativos activos por medio de la transmisión de sus vivencias y experiencias, provocando un sentimiento de vitalidad y un aumento de la autoestima (Moreno, Martínez y Escarbajal, 2018).

El uso de las fuentes orales en el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tener como fin desarrollar un relato objetivo a partir del testimonio subjetivo del entrevistado, de su memoria. El alumnado ha de tomar conciencia de la diferencia entre memoria e Historia, por lo que la labor del docente es mostrar el carácter subjetivo de la primera y el objetivo de la segunda. Los alumnos y alumnas han de comprender que la Historia es el recurso necesario para analizar, valorar e interpretar la memoria.

Son muchos los temas que pueden abordarse desde la historia oral, aunque, en el contexto escolar, es preferible centrarse en aspectos económicos, culturales y sociales, ya que los acontecimientos políticos no influyen de forma tan directa en la vida de las personas, por lo que analizarlos a partir de la memoria puede resultar problemático en muchos casos (Mattozzi, 2008). Morón (2011), entre los temas a tratar en la época franquista propone: los procesos migratorios, la vida cotidiana (infancia, relaciones familiares, escuela, valores, costumbres, ocio, ...), sindicalismo, represión, historia de género y clandestinidad.

Tal como se ha comprobado, las fuentes orales son un instrumento válido para el aprendizaje de la Historia. Se presentan como una herramienta que, es poco habitual en el contexto del aula, pero suelen generar respuestas positivas en el alumnado. Delgado (2015), afirma que la vinculación entre memoria e Historia puede servir para la formación de una ciudadanía democrática, crítica, participativa y responsable. La puesta en marcha de este tipo de investigación histórica en el aula posibilita la interpretación de un pasado, de una memoria, con el que, en este caso, el alumnado entra en contacto directo permitiendo desarrollar lo que Delgado denomina “Historia crítica”.

La utilización de la historia oral en el aula permite, a su vez, generar un aprendizaje de carácter social importante muy relacionado con las competencias sociales y cívicas que recoge el marco curricular actual (Santos y Santos, 2011). Por un lado, porque se crean o estrechan lazos con las personas entrevistadas que, generalmente, suelen ser familiares. Por otro lado, la preparación y el desarrollo de las entrevistas y la posterior labor de reflexión e interpretación precisan de metodologías activas y preferentemente cooperativas indispensables para la adquisición de la competencia de aprender a aprender y el desarrollo metacognitivo del alumnado. Tal como plantean Santos y Santos (2011), el valor de las fuentes orales reside en “su plena aptitud para el tratamiento de las competencias básicas² definidas como prioritarias en nuestro plan de trabajo, muy en particular, aprender a aprender las sociales y cívicas”.

Anadón (2006), expone que trabajar con referencias temporales próximas permite una mejor comprensión de las secuencias históricas. Por otro lado, posibilita a los y las estudiantes reflexionar sobre el carácter del sujeto histórico al descubrir que personas cercanas a ellas y ellos, con las que tratan habitualmente, son también protagonistas de la Historia (Cano y Durban, 2009). Además, la historia oral es un recurso que permite construir un conocimiento histórico que parte del contexto más próximo del alumnado, creándose un escenario de aprendizaje contextualizado, alejado de la necesidad de imaginar entornos abstractos de acción en los que encuadrar el conocimiento histórico, lo que se traducirá en un aprendizaje más significativo (Pagès, 2008).

² Denominadas actualmente competencias clave.

Benadita y Biosca (2008), tras realizar un proyecto de similares características al que aquí se va a plantear, expusieron que el alumnado mostró un gran entusiasmo por el proyecto y aumentó su interés por la Historia y por comprender las relaciones entre acontecimientos pasados y presentes. Además, trabajar con fuentes orales permitió desarrollar una mayor comprensión por las características del conocimiento histórico y por la labor del investigador. Por último, plantean que aumentó la comprensión de la enorme complejidad de los fenómenos sociales por la constatación de la existencia de diferentes visiones de un mismo fenómeno histórico.

Como en todo proceso de enseñanza y aprendizaje, el uso de fuentes orales como medio para la investigación histórica acarrea una serie de dificultades. Mattozzi (2008) y Morón (2011) coinciden en que las principales son de carácter procedimental. Los alumnos y alumnas pueden encontrar, por un lado, dificultades a la hora de localizar personas a las que entrevistar. Además, en un principio pueden mostrarse contrarios o poco dispuestos a entrevistar a personas mayores, aunque es una posición que abandonan una vez realizada la experiencia. Por último, en función del estadio cognitivo en el que se encuentre cada alumno y alumna, analizar la información obtenida desde un punto de vista histórico y elaborar conclusiones puede resultar una tarea ardua.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

4.1. Planteamiento

El Decreto 19/2015, de 12 de junio que establece el currículo de La Rioja, más concretamente, en el bloque VII de los contenidos relativos a la Geografía e Historia de 4º curso de ESO, contempla el estudio de la dictadura de Franco en España, sin mayores especificaciones. Los criterios de evaluación establecidos ayudan a acotar en cierto modo los contenidos al plantear que el alumnado debe aprender a explicar; en primer lugar, las causas de establecimiento de la dictadura tras la Guerra Civil y, en segundo, la evolución de la dictadura desde el fin de la Guerra Civil hasta la muerte de Franco. Este segundo criterio queda concretado por un estándar de aprendizaje que establece que el alumnado debe conocer la situación de la postguerra y la represión en España, así como las distintas fases de la dictadura de Franco. Finalmente, se contempla un último estándar relacionado con la memoria histórica que insta a comparar cómo se contempla en España y en Europa. Son aspectos con un carácter eminentemente sociocultural que, muchas veces, no se abordan en profundidad en el aula, pero no por ello carecen de importancia.

Tal como se ha apuntado en el apartado introductorio del presente trabajo, conocer el tratamiento que se realiza sobre el franquismo en las aulas es clave, sobre todo si tenemos en cuenta que en la actualidad es un tema que sigue siendo un punto central del debate sociopolítico. En este sentido, las investigaciones apuntan a que el profesorado utiliza de forma mayoritaria los manuales escolares como recurso básico para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fuentes, 2018; Díez, 2014). En general, se observan ciertas carencias relacionadas con la superficialidad del tema y la insuficiente perspectiva con la se aborda el franquismo. Especialmente destacables son los planteamientos narrativos que realizan, dejando de lado un discurso más argumentativo que atienda a la diversidad de perspectivas y las construcciones en torno a la memoria. En relación con la memoria encontramos, además, cierta resistencia por parte del profesorado a abordarla en el marco curricular del aula por su carácter subjetivo. Sin embargo, ya hemos comprobado que puede resultar un recurso con un gran potencial educativo si lo abordamos desde la perspectiva de la Historia.

Por otro lado, nos encontramos con un enfoque “macrohistórico” del franquismo que aborda el estudio de la alta política, las relaciones internacionales, los grandes personajes, los datos macroeconómicos y demográficos y una historia social que podríamos tildar de clásica. Son temas que, por norma general, generan apatía, desinterés y aburrimiento entre el alumnado. Sin embargo, estas mismas investigaciones apuntan a que abordar la historia sociocultural desde otra perspectiva, más relacionada con la historia desde abajo, tiene un gran potencial motivador y crítico que pueden generar aprendizajes más significativos ya que su construcción parte de contextos más próximos al alumnado. Además, ya hemos analizado los posibles beneficios que puede tener la transposición didáctica de la investigación histórica, en este caso por medio de la historia oral, en el proceso de enseñanza y aprendizaje: incremento de la motivación, concepción de la Historia como ciencia abierta y en construcción, desarrollo de la capacidad crítica, fomento del autoaprendizaje, etc.

4.2. Objetivos

Teniendo en cuenta los aspectos mencionados, se propone realizar un análisis del franquismo desde la perspectiva de la historia social por medio de la utilización de fuentes orales recopiladas por medio de entrevistas realizadas a personas que hayan vivido este periodo. De este modo, se recuperarán sus vivencias, su memoria, con el objetivo de construir un relato histórico mediante metodologías propias de la historia oral adaptadas al contexto del aula de 4º de ESO.

Se busca que el alumnado se involucre de forma activa en la construcción de su propio conocimiento, aumentando así su autonomía, potenciando el pensamiento crítico, desarrollando competencias clave como la competencia social cívica, la de aprender a aprender y la de iniciativa y espíritu emprendedor, entre otras. Por último, los dicentes entrarán en contacto directo con lo que se ha denominado en el ámbito político y social como memoria histórica, aunque, en este caso, desde la perspectiva de la ciencia histórica. Estos objetivos quedan recogidos en la unidad didáctica planteada en el apartado “Relación con elementos curriculares”.

Además, se trabajarán de forma transversal conceptos básicos en Historia como la causalidad y el tiempo histórico, así como algunos de los objetivos de etapa y elementos transversales que se recogen en el Decreto 19/2015, de 12 de junio en sus artículos 3 y 4. Se realizará un análisis más extenso de estos objetivos en el apartado “Discusión”. También se abordará en ese apartado el análisis de los objetivos relacionados el desarrollo de valores cívicos y democráticos.

4.3. Elementos curriculares

Los contenidos propuestos en esta unidad didáctica pueden clasificarse en tres grandes bloques:

1. Economía y política: contenidos de los bloques I, II y III la Tabla 2. Están dirigidos a proporcionar al alumnado una base teórica que le permita interpretar el desarrollo de los principales procesos políticos y económicos del periodo analizado.
2. Sociedad y cultura: bloque IV (Tabla 2). Está dirigido a proporcionar al alumnado una base teórica que le permita interpretar la evolución de la sociedad, las mentalidades y la cultura en el periodo analizado. Así mismo, si atendemos a los criterios de evaluación y a los estándares de aprendizaje observaremos que servirá como fase preparatoria para el proyecto posterior ya que nos valdremos de testimonios orales ya recogidos para analizar algunos de los aspectos que se incluyen en este bloque.
3. historia oral como medio para la interpretación de la memoria: bloque V (Tabla 2). Corresponden a la realización del proyecto, es decir, a la preparación, realización, análisis e interpretación de la entrevista.

Tabla 2

Unidad didáctica “Historia(s) desde el recuerdo”

BLOQUE I		
Objetivo: describir la situación política y económica de los primeros años del franquismo		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
- Los primeros años del franquismo (1939-1951):	1. Reconocer los fundamentos ideológicos,	1.1. Identifica las bases ideológicas, sociales y

<p>contexto ideológico, político y económico.</p> <p>- Análisis e interpretación de fuentes primarias.</p>	<p>sociales y políticos del franquismo.</p> <p>2. Describir la evolución política y la coyuntura institucional del franquismo en su primera etapa.</p> <p>3. Asocial la política exterior del régimen con el contexto político y económico internacional.</p>	<p>políticas del franquismo por medio de fuentes primarias. CCL, CPAA, CSC.</p> <p>2.1. Interpreta la evolución política y la coyuntura institucional del franquismo a partir de fuentes primarias. CLL, CMCT, CPAA, CSC.</p> <p>3.1. Explica la relación entre la política interna del régimen y el contexto sociopolítico internacional CCL, CPAA, CEC.</p>
BLOQUE II		
Objetivo: describir la situación política y económica del franquismo entre 1951 y 1959		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>- La consolidación del régimen franquista (1951-1959): de la autarquía al desarrollismo.</p> <p>- Análisis e interpretación de gráficas.</p>	<p>4. Reconocer la evolución política del régimen: principales medidas y tensiones internas entre 1951 y 1959.</p> <p>5. Explicar las causas y consecuencias del Plan de Estabilización de 1959.</p> <p>6. Identificar los principales apoyos exteriores del régimen.</p>	<p>4.1. Analizar las causas y consecuencias de la situación política entre 1951 y 1959. CCL, CMCT, CPAA.</p> <p>5.1. Interpreta gráficas en las que se recojan datos sobre la situación económica española previa y posterior al Plan de Estabilización. CCL, CMCT, CPAA, CSC, SIE.</p> <p>6.1. Identifica las principales alianzas internacionales que permitieron al régimen mantenerse. CCL, CPAA, CSC, CEC:</p>
BLOQUE III		
Objetivo: describir la situación política y económica desde la puesta en marcha del Plan de Estabilización hasta la muerte de Franco.		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje

<p>c.a.) Desarrollismo político e inmovilismo político (1960-1975)</p> <p>c.b.) Análisis e interpretación de gráficas.</p>	<p>7. Reconocer las características de la evolución política del régimen: inmovilismo político y tensiones internas entre 1960 y 1975.</p> <p>8. Explicar las consecuencias económicas y sociales de los Planes de Desarrollo.</p>	<p>7.1. Describe las características políticas del último periodo del franquismo. CCL, CSC.</p> <p>8.1. Interpreta gráficas en las que se recojan datos sobre la situación económica española previa y posterior a los Planes de Desarrollo. CCL, CMCT, CPAA, SIE:</p> <p>8.2. Relaciona los grandes cambios sociales de la década de los 60 con el contexto económico, político y cultural e la época. CCL, CMCT, CPAA, CSC, SIE:</p>
--	--	--

BLOQUE IV

Objetivo: analizar e interpretar el contexto sociocultural en las diferentes etapas del franquismo a partir de fuentes orales, ya sean directas (testimonios recogidos) o indirectas (prensa, medios audiovisuales, etc).

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<p>d.a.) Sociedad y cultura en el periodo franquista</p> <p>d.b.) Análisis, interpretación y contextualización de fuentes orales.</p>	<p>9. Describir la influencia de la ideología franquista en la formación de las mentalidades</p> <p>10. Explicar el contexto social de la posguerra en sus diferentes facetas: represión, oposición, exilio, consecuencias del racionamiento.</p> <p>11. Analizar la evolución del contexto social de la década de los 50: movimientos de oposición al franquismo internos y externos.</p>	<p>9.1. Identifica las causas que llevan a la sociedad española a abrazar el nacionalcatolicismo. CCL, CMCT, CPAA, CSC, SIE, CEC.</p> <p>10.1. Reconoce fenómenos como la oposición al régimen y el exilio como consecuencia de la instauración del régimen franquista.</p> <p>11.1. Interpreta y contextualiza testimonios sobre la situación social de la</p>

	12. Valorar las consecuencias sociales del desarrollismo económico y los cambios políticos dados en el régimen en la década de los 60 y 70.	década de los 50. CCL, CMCT, CPAA, CSC, SIE CEC. 12.1. Interpreta y contextualiza testimonios sobre la situación social de las décadas de los 60 y 70. CCL, CMCT, CPAA, CSC, SIE CEC.
BLOQUE V		
<ul style="list-style-type: none"> - Transformar la memoria histórica en historia social por medio de metodologías propias de la historia oral. - Fomentar el autoaprendizaje. - Adquirir conocimientos sociales sobre realidades pasadas. - Concebir la Historia como una ciencia abierta y en construcción. - Desarrollar relatos argumentativos que tengan en cuenta el carácter crítico de la Historia. 		
Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> - La historia oral como medio para interpretar la memoria histórica. - Elaboración de ejes cronológicos - Comparación de relatos de vida desde la perspectiva de la Historia. - La reflexión en torno a la memoria histórica. - Desarrollo de valores cívicos y democráticos. 	13. Realizar una investigación de historia social por medio de metodologías propias de la historia oral como medio para interpretar la memoria histórica.	13.1. Diseña una entrevista que aborde la problemática social del periodo franquista. CCL, CD, CPAA, CSC, SIE. 13.2. Contextualiza la información obtenida en el periodo que corresponda mediante la comparación de ejes cronológicos. CCL, CMCT, CPAA, CSC, SIE. 13.3. Aplica el método histórico para interpretar los testimonios recogidos. CCL, CPAA, SCS, SIE. 13.4. Compara diferentes relatos a fin de establecer relaciones de cambio y continuidad

		<p>desde un punto de vista histórico. CCL, CPAA, CSC, SIE.</p> <p>13.5. Reflexiona sobre el valor de la memoria como medio para reconstruir la Historia. CCL, CAA, CPAA, CSC.</p> <p>13.6. Reflexiona en torno a la influencia del contexto político, económico y social en la vida cotidiana de las personas.</p>
--	--	--

Elaboración propia

4.4. Descripción de su aplicación

Actualmente, el aprendizaje significativo es la base de todo principio metodológico del proceso de enseñanza y aprendizaje. El alumno/a de 4º de ESO debe afianzar formas de pensar formales y analíticas que permita la formación de personas reflexivas y críticas. Frente a las metodologías tradicionales utilizadas en el aula de Geografía e Historia, basadas en la mayoría de las ocasiones en la utilización de la clase magistral y el comentario de documentos de diversa naturaleza, se tratará de plantear un marco metodológico innovador, basado en la puesta en marcha de metodologías activas y participativas, que permita, además de abarcar los contenidos de la unidad didáctica aquí presentada, realizar un trabajo de investigación que tenga como eje vertebrador la memoria interpretada por medio de metodologías propias de la historia oral a fin de alcanzar los objetivos antes planteados. A lo largo del desarrollo de la unidad didáctica se primará el trabajo del alumnado en el aula y fuera de ella frente a la clase magistral a fin de que aprenda mediante el desarrollo del proyecto diseñado. La idea es que sea el productor de su propio conocimiento, por lo que buena parte de las sesiones se basarán en el principio de “aprender haciendo”.

4.4.1. Metodología y estrategias de intervención

Antes de abordar la descripción metodológica de cada uno de los bloques de contenidos, es necesario subrayar la conveniencia de abordar los conocimientos

previos del alumnado sobre el tema a tratar. Es un ejercicio de suma importancia, más aún si tenemos en cuenta la trascendencia social que tiene hoy en día el franquismo, lo que lleva al alumnado a estar en contacto directo con relatos o interpretaciones de diverso tipo que, como docentes, debemos conocer por dos motivos principales. Primero, porque de un modo u otro cada alumno y alumna tendrá alguna idea preformada de lo que supuso el franquismo ya sea en el plano político, económico y/o social, procedente de una u otras fuentes de información –medios de comunicación, familia, amigos, escuela, etc.–. Segundo, porque es necesario conocer las ideas previas del alumnado para, en función de su naturaleza, apoyar los nuevos conocimientos sobre ellas o corregirlas desde la perspectiva de las Ciencias Sociales. Para activar los conocimientos previos del alumnado podemos valernos de diferentes estrategias: lluvia de ideas, debates dirigidos, análisis de documentos escritos y/o gráficos, etc.

Antes de abordar los contenidos de carácter más teórico, aquellos incluidos en los primeros dos bloques de contenidos, se realizará una breve introducción sobre el trabajo que se va a realizar en el trabajo de investigación. El carácter de esta presentación, así como la descripción del proyecto en su totalidad se realizará en el apartado “Descripción del proyecto «Historia(s) desde el recuerdo»” dedicado a ese fin.

A la hora de exponer los contenidos del bloque del bloque I, que servirán como marco teórico del proyecto planteado, se utilizará el método expositivo apoyado en organizadores previos (esquemas, mapas conceptuales, etc.) para establecer puentes cognitivos entre los conocimientos previos y los nuevos. Así mismo, se empleará la clase magistral en la fase de recapitulación y repaso para consolidar los contenidos y procedimientos vistos hasta el momento. Incluso podría plantearse la realización de algún tipo de actividad de consolidación a fin de repasar y sintetizar los contenidos abordados en función de las necesidades del grupo-clase. En cualquier caso, estos contenidos no se tratarán de forma demasiado minuciosa ya que el objetivo es que el alumnado se haga una idea general del contexto político y económico del franquismo en sus diferentes fases.

A continuación, se procederá a abordar los contenidos relativos a la sociedad y la cultura incluidos en el segundo bloque de contenidos descritos anteriormente. Se empleará una metodología similar a la descrita para el primer bloque de contenidos. Se tratará, a su vez, de relacionarlo con los aspectos

políticos y económicos vistos anteriormente con el fin de que los alumnos y alumnas establezcan relaciones causales entre las diferentes dimensiones abordadas. Por último, este bloque de contenidos servirá para la realización de actividades de simulación del trabajo que tendrán que realizar. El docente recopilará y aportará al alumnado entrevistas realizadas a personas que vivieron durante el franquismo –en formato audiovisual, prensa, etc.– para realizar ejercicios previos de análisis, contextualización e interpretación de testimonios orales para que el alumnado se familiarice con un método historiográfico que después deberán emplear. Podríamos plantear, a modo de ejemplo, el visionado y análisis de algunas entrevistas alojadas en YouTube (ver Figura 1 y Figura 2).

Figura 1

Entrevista a Fina García



Fuente: Syntagma TV. Disponible en: <https://youtu.be/GhwX80mjwVI>

Figura 2

Canal de YouTube "Historia Oral 4"



Fuente: *Historia Oral 4*. Disponible en: https://www.youtube.com/channel/UCW_RxcACSJ5wzcgM_fuTe2A

Tanto en este primer contacto con las fuentes orales, como posteriormente en la elaboración del proyecto, se realizará en grupos cooperativos. Se dividirá el aula en grupos heterogéneos tanto en género, como en nivel de aprendizaje y origen cultural. Estos grupos estarán integrados por un máximo de cuatro personas debido a las características del proyecto. Hemos de tener en cuenta que vamos a enviar a un grupo de adolescentes a realizar entrevistas a personas mayores y, si los grupos son demasiado grandes, puede que se coarten y no hablen con total libertad.

La última fase corresponde al desarrollo del proyecto de investigación. Como se ha expuesto anteriormente y se detallará en el siguiente apartado, se emplearán métodos de investigación propios de la historia oral para el análisis y la interpretación de la memoria. Se busca aplicar metodologías activas que inicien al alumnado en métodos de investigación propios de las Ciencias Sociales, en concreto de la Historia, mediante el uso de fuentes orales. Tendrán que aprender a plantear hipótesis y contrastarlas, formular preguntas y elaborar conclusiones. Para ello, es básico potenciar los hábitos de organización y tratamiento de información.

4.4.2. Descripción del proyecto «Historia(s) desde el recuerdo»

Como ya se ha expuesto anteriormente, el proyecto se enmarca en el desarrollo de una unidad didáctica que trata sobre el periodo franquista (1939-1975). Al inicio de la misma, se planteará a los alumnos y alumnas los objetivos del proyecto, los métodos de trabajo que van a emplear, los resultados que se esperan, cuál será el resultado final de su trabajo y los procedimientos de evaluación, cuestiones que se detallan a continuación.

Tal como se recoge en el marco teórico, el tema a tratar en las entrevistas conviene que esté relacionado con aspectos sociales y/o económicos. Para este proyecto se ha decidido partir desde la perspectiva de la historia social, por lo que la entrevista girará en torno a una pregunta principal: “¿Cómo era el día a día en tu adolescencia?” Se buscará recoger información sobre las experiencias vividas en el contexto de la familia, el colegio, el grupo de amigos/as, las relaciones de pareja, conocer qué leían, qué no podían leer, cuáles eran sus problemas, sus preocupaciones, sus aspiraciones, etc. En general, se tratará de interrogar sobre aspectos cotidianos para, tras analizar la información obtenida,

determinar si el régimen de Franco influyó de alguna forma en su juventud. Se ha decidido centrar la investigación en la adolescencia para que el alumnado conozca cómo era la vida de la gente de su edad en el pasado. Ello ayudará a contextualizar mejor la información ya que se generará una mayor empatía hacia el entrevistado y permitirá comparar la vida de un adolescente en el periodo franquista con la actual.

a) Fase preliminar

Los voluntarios para la entrevista se buscarán en centros de mayores, bien en residencias de ancianos o en centros de día. Para ello, el docente tendrá que ponerse en contacto con la institución en cuestión, explicarles el proyecto y pedir su colaboración para que cada grupo tenga una persona a la que entrevistar. Estas, tendrán que cumplir tres condiciones. En primer lugar, que nacieran entre 1936 y 1957, es decir, que actualmente tengan entre 83 y 62 años para así tener una horquilla de edades amplias que permitan lograr información sobre diferentes periodos. En segundo lugar, la persona ha de ser española o haber pasado su adolescencia en España. Por último, sería conveniente que las personas a las que se vaya a entrevistar sean extrovertidas y que les guste conversar a fin de facilitar el trabajo al alumnado. De la selección de las voluntarias y voluntarios se encargará la institución con la que nos hayamos puesto en contacto ya que cuentan con los medios para valorar quien encaja en el perfil que buscamos. Así mismo, pediremos que se nos remita una pequeña ficha sobre las personas en cuestión en las que se detalle:

- Nombre completo.
- Año y lugar de nacimiento.
- Lugar de residencia entre los 14 y los 18 años.
- Formación académica.
- Trayectoria laboral.
- Hechos históricos vividos (a rellenar por la persona voluntaria).
- Otros datos de interés (a rellenar por la persona voluntaria).

El docente valorará, en función de las características de cada grupo, a quién entrevistará cada uno. En caso de que las instituciones de mayores próximas al centro educativo no se muestren dispuestas a formar parte del proyecto, se

valoraría la posibilidad de entrevistas a los abuelos y a las abuelas de los discentes.

b) Presentación del proyecto en el aula

Realizado este trabajo por parte del docente, al comienzo de la unidad didáctica se expondrá a los alumnos y a las alumnas el proyecto de investigación que deberán realizar. Se les explicará cómo, partiendo de la historia social, se realizará una pequeña investigación histórica utilizando las fuentes orales, recopiladas mediante entrevistas a personas mayores, interpretaremos sus vivencias de la adolescencia, su memoria, para así construir un relato histórico que tratará de contextualizarla partiendo de las características principales del franquismo. Para ello, en primer lugar, conforme avance el temario de la unidad didáctica, realizarán un eje cronológico que recoja los principales periodos y hechos del franquismo a fin de sintetizar la información tratada en el aula. Se realizará una breve presentación del lugar en el que se va a realizar la entrevista, de la labor que realizan, para que el alumnado se familiarice con el entorno.

Después, se les informará sobre los procedimientos de trabajo. Deberán realizar una entrevista en grupos cooperativos a una persona que vivió la adolescencia en la década de los 50, 60 o 70. Se informará al alumnado sobre cómo se han organizado los grupos, labor que previamente deberá haber realizado el docente, y se entregará a cada uno la ficha de la persona a la que va a entrevistar. Así mismo, se establecerá un reparto de roles entre cada uno de los cuatro integrantes:

- Entrevistador/a: se encargará de realizar las preguntas al entrevistado.
- Cámara: se encargará de grabar la entrevista.
- Secretarios/as: se encargarán, además, de ofrecer apoyo al entrevistador ayudándole a guiar la entrevista, de anotar las impresiones que recojan del entrevistado, es decir, anotarán gestos relevantes, lo que transmite su expresión corporal, etc.

Una vez realizada la entrevista, cada grupo tendrá que realizar un resumen de la información recogida. Así mismo, es conveniente que se transcriban las frases más relevantes y se tengan en cuenta las anotaciones realizadas por los secretarios. Tras ello, habrán de realizar otro eje cronológico en el que se ordene

la información obtenida para poder contrastarlo con el otro a fin de contextualizar el relato recogido. Una vez ordenada la información, se procederá a la elaboración de las conclusiones. A grandes rasgos, cada grupo tendrá que contestar a las siguientes preguntas:

- ¿Tuvo influencia el franquismo en el día a día de los adolescentes? ¿En qué grado? ¿Qué factores de los que hemos visto a lo largo unidad didáctica crees que afectó más a sus vidas?
- ¿Cuáles son las principales diferencias entre la vida de la persona a la que habéis entrevistado y la vuestra? ¿Qué factores crees que influyen en esa diferencia?

Cada grupo realizará una exposición en la que presente los resultados de su investigación a fin de poner en común la información obtenida. En esta fase, sería enriquecedor para el trabajo que cada grupo realizara una comparación de los resultados de su investigación con las de sus compañeros y compañeras para ver cómo influyeron los cambios en el régimen en la forma de vida de los y las adolescentes de los 50, 60 y 70. Finalmente, se incluirá un pequeño apartado en el que se reflexione sobre la importancia de preservar la memoria de los mayores.

c) Fase preparatoria

La fase preparatoria de la entrevista se realizará de forma conjunta con el departamento de Lengua Castellana y Literatura. En el bloque I de contenidos de su materia se trata la comunicación oral, por lo que se podría plantear abordar el proyecto de forma interdisciplinar. Por tanto, en Lengua Castellana y Literatura se trabajarán dos aspectos: conocer las reglas para la realización de una entrevista y su preparación.

Para trabajar por medio de la historia oral en el aula es necesario conocer las técnicas de recogida y análisis de información, es decir, el alumnado debe conocer cómo hacer una entrevista mediante el establecimiento de una serie de reglas y dinámicas necesarias para que la entrevista llegue a buen puerto (Schwarzstein, 2001). En este sentido, Prats y Santacana (2011) y Morón (2011) plantean seis reglas que se deben seguir para realizar la entrevista de manera correcta:

1. Tener presente que se interactuará con personas con opiniones y vivencias diferentes a las propias.
2. Ser consciente de la dificultad que puede suponer realizar una entrevista a una persona de edad avanzada con buenos resultados.
3. Dar a conocer al entrevistado los objetivos de la entrevista.
4. Mantener un buen ambiente durante el desarrollo de la entrevista y no insistir cuando hay señales de cansancio, rechazo o incomodidad manifiesta ante alguna pregunta.
5. Dejar al entrevistado que exprese libremente sus pensamientos e ideas, sin interrupciones salvo que se requieran aclaraciones sobre alguna de las respuestas. También es importante mostrar interés por lo que se cuenta y mantener una actitud de escucha activa. Se debe recordar que el protagonista es el entrevistado.
6. Utilizar el cuestionario como guía que permita obtener la información deseada, pero sin necesidad de seguirla de forma inflexible para poder obtener más información de la esperada.

Una vez establecidas las reglas básicas para la realización de la entrevista, será necesario dar a conocer al alumnado su dinámica y sus fases. A continuación, se plantean las fases que deberán seguir los alumnos/as para la preparación de la entrevista (Morón, 2011; Prats y Santacana, 2011; Santos y Santos, 2011; Nuñez, 1990).

1. Adquirir unos conocimientos mínimos del contexto sobre el que se va a preguntar. Esta labor se llevará a cabo en el aula de Geografía e Historia por medio de la unidad didáctica antes planteada.
2. Elaborar un cuestionario básico que aborde los puntos básicos sobre los que se desea obtener la información. Esta labor se realizará en el aula de Lengua Castellana y Literatura.
3. Analizar el perfil de la persona que va a ser entrevistada a fin de adaptar el cuestionario y así lograr información más significativa. También pueden incluirse preguntas que cada grupo considere oportunas en función de sus intereses personales. En cualquier caso, el cuestionario final deberá contar el visto bueno del docente. Esta labor se realizará en el aula de Lengua y Literatura, pero la revisión final del cuestionario deberá hacerla el docente

de Geografía e Historia a fin de enmarcar las preguntas en el contexto de su materia.

d) Realización de la entrevista

Una vez realizada la labor de preparación, se procederá a realizar la entrevista. Se acordará previamente la hora de realización con el centro de día o la residencia de ancianos con la que se haya contactado y los alumnos serán acompañados tanto por el docente de Geografía e Historia como por el de Lengua Castellana y Literatura. Una vez allí, se harán las presentaciones correspondientes y se dejarán unos 15-20 minutos para que cada grupo conozca a la persona que van a entrevistar y les expliquen los procedimientos que van a seguir y los objetivos que se quieren lograr con ella. Así mismo, expondrán al entrevistado los roles que llevarán a cabo cada uno y tendrán que pedir el consentimiento por escrito para grabar y anotar aspectos relevantes de la conversación, así como la autorización para el tratamiento de sus datos en el ámbito escolar y una declaración de privacidad por la que se comprometer a no publicar datos personales.

Una vez realizadas las presentaciones, se procederá a iniciar la entrevista. Esta se grabará mediante un teléfono móvil o una cámara de vídeo. A fin de no alargarla demasiado y que la información recogida no sea excesiva para los alumnos/as, se establecerá una duración máxima de una hora. Una vez terminada, se dejarán otros 15-20 minutos para que cada grupo y su entrevistado comenten el progreso de la entrevista y se despidan.

e) Elaboración del trabajo escrito y presentación

Ya en el aula, se procederá a realizar el informe escrito que se les requiere a los alumnos y cuyas especificaciones se han expuesto en el apartado “Presentación del proyecto en el aula”. Se dedicarán, en función del ritmo de trabajo del grupo-clase, unas tres o cuatro sesiones al desarrollo del trabajo escrito, mientras que en el aula de Lengua Castellana y Literatura se procederá a preparar la presentación pudiendo trabajarse con ello aspectos relacionados con la preparación de discursos orales. Cada grupo contará con unos 10-15 minutos para realizar su presentación, por lo que será necesario reservar dos sesiones para ello. Finalmente, se dedicará una sesión más a la reflexión en torno a la memoria histórica.

4.4.3. Recursos y materiales didácticos

- Libro de texto: no se empleará como recurso para el estudio, sino como material de apoyo y consulta que facilite el desarrollo del proyecto de investigación
- Material impreso: en función de las necesidades de cada grupo, se contemplará la posibilidad de complementar la información que aporta el libro de texto con otras fuentes.
- Ficha con la información de la persona entrevistada.
- Formulario de consentimiento para la grabación de la entrevista y posterior tratamiento y difusión de la información extraída de ella.
- Ficha con las preguntas para la entrevista.
- Recursos técnicos:
 - Equipo de grabación: teléfono móvil o cámara de video.
 - Ordenador: para volcado y visionado de la entrevista.
 - Proyector para las presentaciones.
- Recursos humanos: personas entrevistadas.

4.4.4. Evaluación

La evaluación tiene como función comprobar la evolución del proceso de enseñanza y aprendizaje en lo que a construcción de conocimiento se refiere. Se ha organizado en tres fases. La primera, la evaluación inicial, servirá para conocer los conocimientos previos del grupo y detectar aquellos aspectos que será necesario tratar más en profundidad, bien porque tienen estereotipos preformados, bien por desconocimiento de los temas que se van a tratar. Así mismo, nos servirá para detectar las capacidades y los puntos débiles de nuestros alumnos y alumnas para personalizar lo máximo posible el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La evaluación continua o formativa se basará en la observación por parte del docente del progreso tanto individual como grupal de los alumnos y alumnas. Se tratará de hacer un seguimiento lo más pormenorizado posible para detectar los problemas que puedan ir surgiendo en el proceso de trabajo, valorar la actitud y la motivación tanto individual como grupal, etc. Esta evaluación formativa servirá, además, como fuente de información que permita detectar los puntos fuertes y débiles del proyecto para poder mejorarlo en el futuro. Así mismo, se tendrán en

cuenta las actividades previas a la realización del proyecto de investigación que se vayan realizando en el marco de la unidad didáctica a fin de comprobar el grado de cumplimiento de los estándares de aprendizaje y, en caso de que no se esté logrando, dotar al alumnado de los instrumentos necesarios para optimizar el aprendizaje.

El proceso de realización del proyecto es en sí mismo una fase en la que la evaluación formativa tendrá una gran importancia. El docente, en su papel de guía del proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene el deber de supervisar el desarrollo del proyecto de investigación, lo que le brinda una oportunidad que no debe desaprovechar a la hora de realizar una evaluación formativa. Podrá, en primer lugar, observar el comportamiento y actitud tanto individual como grupal para así reforzar las conductas positivas y corregir las negativas. En segundo lugar, dado que el grueso del trabajo se desarrollará en el aula, podrá dedicar tiempo a observar el progreso de cada grupo y, en caso de ser necesario, reconducir aquellos elementos –conceptuales, procedimentales y/o actitudinales– que no cumplan con las expectativas mínimas.

Para la realización de la evaluación final o sumativa se tendrán en cuenta el informe de la investigación, la exposición oral realizada en el aula y las actividades realizadas en el transcurso de la unidad didáctica. En cualquier caso, dado que no se ha desarrollado la unidad didáctica en su totalidad, estas líneas recogerán únicamente lo relativo a la evaluación final del trabajo de investigación. Para ello, se ha elaborado una rúbrica que será entregada a los alumnos y a las alumnas al comienzo de la unidad didáctica (ver Tabla 3).

Tabla 3

Rúbrica para la calificación del proyecto de investigación «Historia(s) desde el recuerdo»

Criterios	Niveles de rendimiento			
	Suspenso <5	Aprobado 5-7	Notable 7-9	Sobresaliente 9-10
Corrección lingüística. (5%)	El trabajo presenta más de 7 errores ortográficos graves	El trabajo presenta menos entre 7 y 3 errores ortográficos graves.	El trabajo presente menos de tres errores ortográficos graves	El trabajo no presenta errores ortográficos graves.
Trabajo cooperativo.	No escucha las intervenciones	Acepta las opiniones de los	Acepta las opiniones de los	Fomenta el diálogo

(10%)	de sus compañeros, no se preocupa por su opinión y sus aportaciones son redundantes y poco sugerentes.	demás, pero sus aportaciones son redundantes y poco sugerentes.	demás y plantea su punto de vista de una forma respetuosa.	constructivo y sabe dar su punto de vista manteniendo un clima de apoyo y colaboración.
Contextualización del relato. (15%)	No establece conexiones entre el eje cronológico de franquismo y la cronología del relato obtenido.	Establece conexiones parciales entre el eje cronológico del franquismo y la cronología del relato obtenido.	Establece conexiones entre el eje cronológico del franquismo y la cronología del relato obtenido, pero son llegar a contextualizarlo.	Establece conexiones entre el eje cronológico del franquismo y la cronología del relato obtenido a fin de contextualizarlo.
Realización de la entrevista. (10%)	No presta atención a la persona entrevistada y no cumple con el rol que se le ha asignado.	Presta atención intermitentemente y cumple con su rol	Presta atención, cumple con su rol y se muestra respetuoso con la persona entrevistada.	Practica una escucha activa y cumple con el rol que se le ha asignado de un modo eficiente y respetuoso hacia la persona entrevistada.
Resumen de la entrevista. (10%)	Realiza una síntesis en la que no se recogen los aspectos clave del relato por centrarse en sucesos anecdóticos o poco	Realiza una síntesis en la que se recojan algunos de los aspectos clave del relato.	Realiza una síntesis en la que se recojan los aspectos clave del relato.	Realiza una síntesis en la que se recojan los aspectos clave del relato, la transcripción de frases clave y reflexiones en torno al

	trascendentes desde un punto de vista histórico.			lenguaje no verbal.
Identificación de relaciones causales entre el relato y su contexto. (35%)	No identifica relación alguna entre el contexto franquista y el relato obtenido.	Relaciona el relato obtenido con algunos de los aspectos políticos, sociales o económicos, pero sin llegar a desarrollar un discurso argumentativo.	Relaciona el relato obtenido con algunos de los aspectos políticos, sociales y económicos, pero sin llegar a desarrollar un discurso argumentativo.	Argumenta la relación existente entre aspectos políticos, sociales y/o económicos y el relato obtenido.
Presentación oral. (5%)	La exposición carece de contenido concreto.	Expone el contenido, aunque de forma poco coherente.	Expone el contenido, aunque le faltan algunos datos.	Expone el contenido concreto, de forma coherente y sin salirse del tema
Reflexión sobre la importancia de preservar la memoria. (10%)	Expone una opinión subjetiva carente de justificación teórica y argumentativa.	Expone una opinión argumentada, pero no fundamentada en los contenidos trabajados.	Expone una opinión relacionada con los contenidos trabajados, pero poco argumentada.	Expone una opinión fundada en los contenidos trabajados y argumentada.

Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

A la hora de valorar la viabilidad de la propuesta didáctica que se recoge en estas líneas es inevitable tener en cuenta las dificultades que pueden surgir y los inconvenientes de su puesta en práctica. Las primeras dificultades pueden surgir en la fase preparatoria del proyecto, labor que recae sobre el docente. Tal como se ha planteado en la descripción del proyecto, su preparación requiere la colaboración de, por un lado, el departamento de Lengua Castellana y Literatura y, por otro, de alguna institución dedicada al cuidado de nuestros mayores. En caso de faltarnos la ayuda del primero, las sesiones dedicadas al proyecto se alargarían demasiado, haciendo prácticamente inviable su aplicación si no se quiere sacrificar el contenido de otros temas. En el caso de que no encontremos un centro de mayores que coopere con el desarrollo de nuestra propuesta, es cierto que se podría plantear realizar la entrevista a un familiar, pero su resultado probablemente no sería tan satisfactorio ya que no contarían con el apoyo y guía de los docentes en su desarrollo. Otro aspecto que hay que valorar antes de poner en marcha el proyecto es el tiempo con el que se cuenta ya que requiere muchas sesiones. A lo largo del curso pueden surgir imprevistos que echen por tierra la temporalización prevista en la programación de aula por lo que, llegado el momento, podemos encontrarnos ante el dilema de tener que elegir entre centrarnos en los contenidos curriculares o sacrificarlos en favor del proyecto.

Una vez se ponga en práctica el proyecto, las principales dificultades que debemos tener en cuenta son de tipo conceptual y procedimental. En el primer caso, hay que contemplar que el propio carácter de la investigación histórica obliga a analizar la información obtenida desde un punto de vista histórico, para lo que hay que dominar o, al menos, conocer, la lógica interna de la Historia, cuestión que habrá tenido que ser abordada y trabajada previamente en el aula para que el proyecto llegue a buen puerto. La dificultad más evidente de carácter procedimental es que el alumnado se vea sobrepasado por la cantidad de información que tiene que sopesar y procesar, por lo que la guía y el apoyo del profesorado es clave. Por otro lado, podemos encontrarnos con dificultades relacionadas con la falta de motivación de los discentes: pueden mostrarse, por ejemplo, poco dispuestos a hablar con personas mayores, negarse a trabajar en grupo o simplemente negarse a trabajar. En ello tiene mucho que ver el concepto

de Historia que manejen. Si conciben la Historia como una disciplina erudita, cerrada y acabada, verán este tipo de propuestas como una pérdida de tiempo; por el contrario, si transmitimos a nuestros alumnos y alumnas el verdadero carácter de la Historia a lo largo no solo de 4º de ESO, sino de toda la Educación Secundaria, tendrán una mayor predisposición a llevar a cabo investigaciones en el aula.

Pueden surgir, por tanto, problemas o inconvenientes que reduzcan la viabilidad del proyecto, pero es importante conocer sus beneficios. Se han dividido en dos categorías: los esperados en materia de competencias clave y los esperados en el ámbito de la Historia como disciplina.

Valorar las aportaciones en materia de competencias clave es necesario ya que son el marco de referencia que pone en relación objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación, es decir, que articulan –o deberían articular– cualquier propuesta didáctica. Para ilustrar los beneficios esperados en este ámbito se ha elaborado una síntesis en forma de table (ver Tabla 4). Como puede observarse, se han tenido en cuenta cinco de las siete competencias clave: comunicación lingüística (CCL), conciencia y expresiones culturales (CEC), competencias sociales y cívicas (CSC), aprender a aprender (CPAA) y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE). Algunos de los aspectos destacados, además, quedan relacionados con más de una competencia ya que los conocimientos adquiridos pueden llevar al desarrollo de más de una de ellas. No se han contemplado los beneficios relativos a la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT) y a la competencia digital (CD) ya que el proyecto no contempla procedimientos relativos a su adquisición.

Tabla 4

Beneficios esperados en materia de competencias clave

CCL	CEC	CSC	CPAA	SIE
Utilizar un vocabulario específico de las Ciencias Sociales.	Aplicar diferentes habilidades del pensamiento: sensibilidad, percepción,	Desarrollar empatía hacia los mayores y superar estereotipos sobre la vejez.	Desarrollar habilidades de búsqueda y tratamiento de la información.	Comprender el funcionamiento de sociedades pasadas y presentes.

	comunicación, etc.			
Utilizar diferentes variantes discursivas: narración, argumentación, exposición	Tomar conciencia de la herencia cultural recibida.	Saber comunicarse en distintos entornos y mostrar tolerancia.	Sentirse protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y así incrementar la motivación y fomentar el autoaprendizaje.	Ser capaz de analizar, planificar, organizar y gestionar un proyecto.
		Desarrollar la conciencia democrática.		
	Conocer realidades sociohistóricas diversas a partir de diferentes puntos de vista.		Potenciar la autonomía, la autorregulación y el autoaprendizaje, así como de las habilidades para trabajar de forma cooperativa.	
	Desarrollar la capacidad de analizar críticamente las realidades sociales pasadas y presentes.			
	Valorar de la libertad de expresión.	Desarrollar estrategias para la compresión e interpretación de realidades próximas como punto de partida del conocimiento social.		Desarrollar habilidades para la resolución de problemas.

Elaboración propia

Centrándonos ahora en el ámbito del conocimiento histórico destaca, como principal beneficio de la aplicación de la investigación como recurso didáctico, el dotar al alumnado de los medios necesarios para la construcción del conocimiento histórico. En este caso, se parte de un contexto próximo al introducir en el proceso de enseñanza y aprendizaje sujetos históricos vivos con los que interactuar. La Historia cobra así un nuevo significado al dejar de lado la abstracción necesaria para el estudio de periodos cronológicamente más lejanos, generando así un aprendizaje más contextualizado y, por ende, más significativo. Permite, además, reflexionar sobre el carácter del sujeto histórico al plantearlo como alguien concreto y contextualizado.

Así mismo, logramos acercar al alumnado a realidades históricas que no son tratadas normalmente en el aula de Geografía e Historia por medio de una metodología que, además, prima el aprendizaje explicativo frente al enunciativo

propio de la tradición escolar. Este tipo de planteamientos ayudan, por un lado, a comprender la Historia como una disciplina abierta e inacabada al ser el alumnado el constructor de su propio conocimiento lo que, a su vez, favorece el entrenamiento de habilidades cognitivas del más alto nivel. Por otro lado, permite trabajar algunos de los conceptos clave de la ciencia histórica como son la causalidad y el tiempo histórico.

6. CONCLUSIONES

En el apartado introductorio del presente trabajo se ha planteado que la enseñanza de la Historia, tal y como está estructurada en los libros de texto, principal recurso didáctico y, muchas veces, eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuye a que nuestra disciplina se vea como algo distante, sin conexión con la realidad actual y, por tanto, con poco interés para el alumnado. En el caso específico del franquismo, tema de gran interés en el contexto sociopolítico español, este problema se agrava ante planteamientos curriculares que no tienen en cuenta la historia social de esa época ni los planteamientos relacionados con la memoria histórica.

La configuración actual de los contenidos curriculares no ayuda a solucionar estas carencias, pero el marco competencial sí nos da la posibilidad de corregirlas mediante planteamientos novedosos que aúnen objetivos, contenidos, metodologías y criterios de evaluación. También vemos que, más allá de los objetivos relacionados con el aprendizaje de la Historia como ciencia, nuestra materia ha de servir para formar en valores y fomentar en pensamiento crítico, objetivos que, desde los planteamientos que defienden una educación integral, son irrenunciables.

Para dar respuesta a esta realidad y, tras analizar los beneficios que genera el uso de fuentes, en concreto las orales, como medio para realizar investigaciones en el aula, se ha realizado la presentación de “Historia(s) desde el recuerdo”. Se trata de una propuesta de innovación educativa basada en analizar el periodo franquista desde una nueva óptica en el aula. Partiendo de lo que prescribe el currículo, se ha planteado analizar este periodo desde el punto de vista de la historia social mediante metodologías propias de la historia oral, es decir, del análisis e interpretación de fuentes orales recopiladas por medio de entrevistas realizadas a personas que pasaron su adolescencia en las décadas de los 50, 60 o 70. Se parte por ello de sus vivencias, de sus recuerdos, con el objetivo de aunar memoria e Historia en la construcción de un relato por medio de métodos de investigación propios de la ciencia histórica adaptados, por supuesto, al contexto de 4º de ESO.

Finalmente, a modo de reflexión, hemos visto los principales inconvenientes, pero también los enormes beneficios que derivan de la puesta en práctica de la

presente propuesta didáctica. Atendiendo a los objetivos expuestos al inicio de este trabajo de fin de máster, el logro más significativo que conseguimos es transformar la noción que tiene el alumnado de la Historia mediante la introducción de enfoques más científicos y críticos que, además de lograr aprendizajes más significativos, contribuye a aumentar la motivación y a introducir una perspectiva más relacionada con la educación en valores.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albert, M, Gutiérrez, J. M. y Fuentes, C. (2011). La realización de un tema de «investigación» escolar histórico o social. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 151-171). Barcelona: Graó.
- Anadón, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente; la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula». *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, 32-42.
- Aróstegui, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 3, 5-58.
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación* 9, 97-114.
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2007) *De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la Historia Oral*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Benadita, L. y Biosca, T. (2008). La historia oral en el aula. El Proyecto ARCA «La persistencia del silencio después de la dictadura». *Aula de innovación educativa* 177, 50-52.
- Berlanga Sarrasca, J. (2010). Aprender geografía humana a partir de la memoria familiar. *Íber. Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, 65, 101-107.
- Bernabéu Brotóns, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea* 6 (2), 16-23.
- Bolivar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 3 (5), 79-106.
- Calvo Ortega, F. (2010). La ciencia y la didáctica de la geografía: investigación geográfica y enseñanza escolar. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación* 20, 269-282.

- Cano, A. y Durban, G. (2009). Creación de personajes históricos: comprendes y producir información para aprender Ciencias Sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 181, 27-30.
- Carretero, M. y Borrell, M. (2008). Memoria y enseñanza de la historia en un mundo global. Problemas y desafíos. *Íber* 55, 20-29.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). Enseñanza de la historia y formación ciudadana: representaciones del pasado y proyecciones del futuro en los jóvenes argentinos. *Revista de educación* 16, 17-46.
- Castellanos Gómez, V. (2017). Enseñando historia a la generación digital. En P. Sanz Camañes, J. M. Molero García y D. Rodríguez (eds.), *La Historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 69-84). Lleida: Editorial Milenio.
- Crenzel, E. (2010) Historia y memoria: Reflexiones desde la investigación. *Aletheia: Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE*, 1 (1).
- Cuesta Bustillo, J. (1998). Memoria e Historia. Un estado de la cuestión. *Ayer* 32, 203-246.
- Decreto 19/2015, de 12 de, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se regulan determinados aspectos sobre su organización así como la evaluación, promoción y titulación del alumnado de la Comunidad Autónoma de La Rioja.
- Delgado Algarra, E. (2015). Educación ciudadana y memoria histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, 97-109.
- Delgado Cortada, C. (2005). La formación de ciudadanos en la enseñanza obligatoria. Una propuesta didáctica. *Íber* 44, 36-44.
- Errazkin, M. (2009). 1936ko gerrako garaituen eta frankismo-garaiko biktimen memoria kolektiboa. En: M. Errazkin eta J. Agirre (Ed.), *1936ko Gerra Euskal Herrian: historia eta memoria* (pp. 117-154). Bilbao: Udako Euskal Unibertsitatea.
- Escudero Muñoz, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En: R. Pascual (coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Leioa: Narcea.
- Fernández Valencia, A. (1994). Las fuentes como procedimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, 44-46.

- Friera, F. (1996). Las fuentes orales como recurso didáctico para la enseñanza: la Guerra Civil en Asturias. *Íber* 10, 71-86.
- Fuentes, C. (2003). ¿Qué visión tiene el alumnado de la historia como campo de conocimiento y como materia escolar? *Íber* 36, 78-88.
- Gibaja Velázquez, J. C., Huguet Santos, M. (1998). La historia que se hace, la historia que se aprende, la historia que se enseña. *Íber* 17, 7-26.
- González Cravioto, E. (2017). Una larga evolución: ¿qué y cómo enseñar historia? En P. Sanz Camañes, J. M. Molero García y D. Rodríguez (eds.), *La Historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 33-44). Lleida: Editorial Milenio.
- González Gallego, I. (2000). Los contenidos de historia en el currículum de ESO y el dictamen de las humanidades. *Íber* 21, 57-72.
- Janer, G. y Santos, D. (1990). *Fuentes orales y educación*. Barcelona: Pirene.
- Joutard, P. y Bofill, M. (2007). Memoria e historia: ¿cómo superar el conflicto? *Historia, Antropología y Fuente Orales*, 38, 115-122.
- Le Boterf, (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. París: Groupe Eyrolles.
- López Domech, R. (2011). *La docencia de la historia en la Educación Secundaria*. Granada: Nativola, D. L.
- López Facal, R. (2000). Pensar históricamente. Una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia. *Íber* 24, 46-56.
- López Facal, R. (2010). Didáctica para profesorado en formación: ¿Por qué aprender hay que aprender a enseñar ciencias sociales? *Iber* 65, 75 – 82.
- Matozzi, I. (2008). Memoria y formación histórica. *Íber* 55, 30-42.
- Moreno Abellán, P., Martínez de Miguel López, S., Escarbajal de Haro, A. (2018). El impacto educativo de los programas intergeneracionales: un estudio desde la escuela y las diferentes instituciones sociales implicadas. *Revista Iberoamericana de Educación* 77 (2), 31-54.
- Morón Moreno, F. (2011). La historia oral: aplicaciones didácticas y estado de la cuestión en España. *Revista Arista Digital* 10. Disponible en: http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2011_julio_3.pdf
- Normando Cruz, E. (2006). Saberes, didáctica y contenidos. Una reflexión en torno a la problemática del conocimiento científico y la didáctica de la historia. *Íber* 50, 87-98.

- Núñez, M. G. (1990). La Historia, las fuentes orales y la enseñanza: teoría y práctica. *Espacio, Tiempo y Forma. Historia Contemporánea*, 3, 43-56.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber* 55, 43-53.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación. Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquía, Corporación interuniversitaria de servicios. Págs. 140-154.
- Pérez Lablanca, J. (2017). En torno a un debate: ¿qué historia enseñar? En M. Molero García y D. Rodríguez González (eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 63-68). Lleida: Editorial Milenio.
- Pozo Municio, I. (1996) *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades en la enseñanza de la Historia. En P. Sanz Camañes, J. M. Molero García y D. Rodríguez (eds.), *La Historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en educación secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Editorial Milenio.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011). La Historia Oral y los documentos fotográficos y audiovisuales. En J. Prats (coord.), *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 69-94). Barcelona: Graó.
- Ruiz Torres, P. (1994). El tiempo histórico. *Eutopías. Documentos de trabajo* 71.
- Sánchez Carrera, M. C. (1991) La utilización de las fuentes orales en la didáctica de las Ciencias Sociales. *Investigación en la escuela*, 13, 119-120.
- Santos, F. y Santos, M. (2011). Memoria, vida, aprendizaje: competencias básicas y fuentes orales en el aula de Ciencias Sociales. *Revista de Claseshistoria*, 275, 1-12.
- Santos, F. y Santos, M. (2011). Recordar para aprender: fuentes orales, memoria y didáctica en el estudio de la Transición Democrática en la Ribera de Tudela (Navarra), *Clío*, 37.
- Schwarzstein, D. (2001). *Una introducción al uso de la historia oral en el aula*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Thompson, P. (2004). Historia oral y contemporaneidad. En E. D. Rosario, *Historia, memoria y pasado reciente* (15-34). Anuario n.º 20. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Traverso, E. (2010). *Dret, Història i Memòria. Un estat de la qüestió*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Velilla Gil, J. (2008). Competencias curriculares y ciencias sociales. *Íber* 55, 79-92.
- Viegas, J. (2007). Memoria e historia. Los usos sociales del pasado. *Teoría y Praxis* 10, 109-121.
- Yusta, M. (2002). Historia Oral, historia vivida. El uso de las fuentes orales en la investigación histórica. *Pandora: revue d'études hispaniques* 2, 235-244.